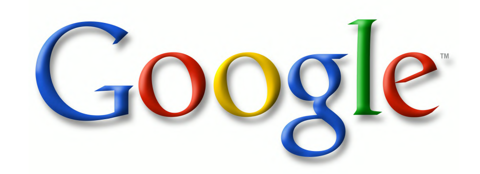


This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

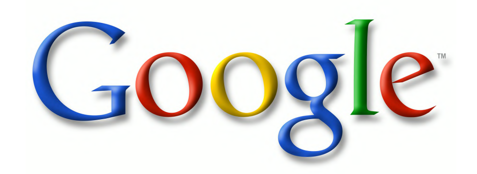
Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at http://books.google.com/



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.


Das Bairische Gymnasialwesen Einst und
Jetzt. 1869
Educ
1075
367.52

Educ 1075.367.525

HARVARD COLLEGE
LIBRARY



GIFT OF THE
GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Das bairische Gymnasialwesen einst und jezt.

Eine Erinnerung an Döderlein

von

einem ehemaligen Schüler desselben.

Erlangen.
Verlag von Eduard Besold.
1869.

Das
bairische Gymnasialwesen
einst und jezt.

Eine Erinnerung an Döderlein

von

einem ehemaligen Schüler desselben.

Erlangen.
Verlag von Eduard Besold.
1869.

Educ 1075.347.525

HARVARD COLLEGE LIBRARY
GIFT OF THE
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
MAY 14 1931

Druck von E. Th. Jacob in Erlangen.

Inhaltsübersicht.

Sieben Jahre lang hatte Döderlein an der Erlanger Studienanstalt gewirkt, als ich in dieselbe als Schüler der „Vorbereitungsschule" (Lateinschule) eintrat. Die Reform dieser Anstalt, welche der große Pädagog und Philolog aus tiefstem Verfall rasch zu höchster Blüthe hob, konnte damals als vollendet gelten. Tüchtige Lehrkräfte waren gewonnen; ich nenne aus der Zahl der damaligen Professoren und Studienlehrer nur Elsperger, Schäfer, Hartung, Rücker und Assistent Bayer. Von Döderlein geleitet und beseelt, wirkten sie einträchtig in seinem Geiste. Mit einer vortrefflichen Disziplin giengen bedeutende didaktische Leistungen Hand in Hand. Als ich neun Jahre später das Gymnasium absolvirte, hatten wir nicht nur die ganze Ilias und einen Theil der Odyssee, sämmtliche Oden des Horaz, etwa sechs Bücher des Livius, den ganzen Sallust, mehrere größere Dialoge des Plato, einige vitae Plutarchs und zwei demosthenische Reden, sondern auch vier Tragödien des Sophokles und den Prometheus des Aeschylus gelesen, und waren in dieser Lektüre so zu Hause, daß es uns ein Fest war, als Döderlein den 11. Aug. 1835, sechs Tage vor dem Absolutorium, einen Spaziergang mit uns auf den nahen Berg Hezles machte, und dort unter dem Schatten alter Fichten im Moose gelagert in Zeit von anderthalb Stunden uns den ganzen Prometheus cursorisch nochmals übersezen ließ. Das war nur Repetition; aber wir waren auch im Stande eine noch nicht gelesene Tragödie im Laufe Eines Tages zu bewältigen. „Ich will euch morgen einen freien Tag geben," sagte Döderlein zu seiner Oberclasse, „aber unter der Bedingung, daß ihr übermorgen den Philoktet gelesen habt." Wir sezten uns, je zwei oder drei, zusammen, lasen von Morgens fünf

Uhr bis Mittags, von ein Uhr bis Abends neun Uhr, und brachten in dieser Zeit von sechzehn Stunden das Pensum zu Stande. Den folgenden Tag liess Döderlein die schwierigsten Stellen aufschlagen und übersezen, und überzeugte sich, daß wir unsre Sache gründlich getrieben hatten. Ebenso lasen wir an einem andern „freien Tag" den Oedipus auf Kolonos, an einem dritten den Ajas. In der Mathematik waren wir auch nicht zurück; mit der sphärischen Trigonometrie und den Anfangsgründen der Astronomie hatte unser mathematischer Unterricht geschlossen.

Gleicher Art waren die Leistungen des Nürnberger Gymnasiums unter der Leitung von Roth, des Baireuther unter der Leitung von Gabler und Held, bald auch des Ansbacher Gymnasiums, wohin im Jahre 1830 unser Elsperger versetzt wurde.

Jezt wären solche Leistungen nicht mehr möglich, und wie arg müssen die Gymnasialschüler heutzutage sich plagen, um nur das weit Geringere zu Wege zu bringen, das jezt beim Absolutorialexamen verlangt wird. „Aber ach!" denkt vielleicht mancher Leser, „wie entsetzlich müssen vollends damals die armen jungen Leute geplagt und angestrengt worden sein! In welcher geistigen Tortur müssen sie sich befunden haben! Mit welcher Ungeduld müssen sie das Ende dieser Leiden, das Absolutorium ersehnt haben!" Nichts weniger, als das. Im Gegentheil denke nicht ich allein, sondern denken wir alle, soviele unser noch am Leben sind, an jenes Jahr in der Oberclasse wie an eine fröhliche festliche Zeit zurück. Hatten wir doch soviel Muße für Erholung und freiwillige Beschäftigungen übrig, daß ich außer jenen schon erwähnten Schriftstellern zwischen Ostern 1834 und Herbst 1835 für mich auch noch den Oedipus Tyrannos, den ganzen Tacitus, und den ganzen Herodot las, italiänisch und englisch für mich trieb, mit einem Freunde zusammen das Nibelungenlied mittelhochdeutsch las, eifrig Mineralogie trieb, und als Vorschmack meines theologischen Studiums auch Calvins Institution von Anfang bis Ende durchmachte. Auch hatten wir außer den hebräischen Klaßstunden zweimal in der Woche ein abendliches Kränzchen mit unserm hebräischen Lehrer, wo wir das Buch Hiob lasen. Aber freilich — wir hatten keine tödtenden Vorbereitungen für Scriptionen, keine mühseligen Repetitionen für Locationen oder für das Absolutorialexamen; für das leztere auch nur einen Tag

lang etwas zu repetiren oder eine besondere Vorbereitung vorzunehmen, fiel unser keinem im Traume ein; wir wußten, daß wir unsre Pflicht mit Eifer und Liebe gethan hatten, und das war genug. Den zweiten Tag vor meinem Absolutorialexamen — so sagt mir mein damals sorgfältig geführtes Tagebuch — hörte ich Vormittags nach beendetem Klaßunterricht der Doctordisputation Hofmann's zu; Nachmittags „arbeitete ich ein wenig" und las dann zwei Aventiuren des Nibelungenliedes. Am folgenden Tag, einem Sonntag, besuchte ich Vor- und Nachmittags den Gottesdienst, schrieb mir ein Musikstück ab, und spielte hierauf mit einem Freunde vierhändig Clavier. Am Montag war dann das schriftliche Examen, morgens eine „ziemlich schwere" Uebersezung aus dem Deutschen in's Lateinische von 7 bis 10 Uhr, dann von 10—12 neun mathematische Aufgaben, von denen jeder Examinand drei sich zur Bearbeitung wählen konnte, aber ihrer auch mehr als drei bearbeiten durfte (ich lieferte sechs), am Nachmittag deutscher Aufsatz (wo vier Themata zur Wahl gestellt waren). Den Dienstag war mündliches Examen. Aus lateinischen und griechischen Autoren wurden Stellen, die nicht in der Klasse gelesen worden waren, zum Uebersetzen vorgelegt; dazu kamen Fragen aus der Mathematik, der Religion, der Theorie der redenden Künste, und einige leichte Fragen aus der Geschichte.

Das hieß damals ein Absolutorialexamen. Von den unzähligen folgen- und bedeutungslosen Gebietstheilungen, welche man „bairische Geschichte" nennt, wußten wir ärmsten freilich gar nichts; auch mit anderem Geschichtsstroh, z. B. mit der Reihenfolge der türkischen Sultane und dem Wust unendlicher Jahrzahlen waren wir verschont; Prof. Schäfer sagte mehr denn einmal, es sei weit ersprießlicher, aus jedem Jahrhundert sich die Jahrzahlen der zehn oder zwölf wichtigsten Begebenheiten — diese aber fest für's ganze Leben — einzuprägen, als Massen von Jahrzahlen dem Gedächtnis aufzubürden, um dieselben nach wenigen Jahren sicher zu vergessen. Und wie in der Geschichte, so war es in allen Fächern; als Zweck der Gymnasialbildung galt: nicht *Wissen einzupfropfen*, *sondern Tüchtigkeit zu erzielen*; was die Schüler zum Eifer spornte, war das *Pflichtgefühl und die Freude am Gegenstand*, *nicht die Jagd nach den obern Plätzen bei der Location*; die Lehrer wirkten *durch Erziehung zur sittlichen*

Freiheit, nicht durch Zwang; und aller Unterricht zielte darauf ab, geistigen Durst zu wecken, nicht durch Eintrichtern unverdauter Stoffmenge zu übersättigen.

Am Tage, als ich mein Absolutorium eingehändigt erhalten, schrieb ich auf einem einsamen Spaziergang ein paar Verschen: „Abschied von der Schule", die an sich keinen Werth haben, aber für die Art, wie wir die Gymnasialzeit anzusehen pflegten, bedeutsam sind.

Leb wohl mit deinen Freuden,
Leb wohl, du theures Haus!
Aus sind die Knabenzeiten,
Die Probezeit ist aus.
Ein Kind bin ich gekommen,
Ein Jüngling geh' ich fort,
In dir hab' ich vernommen
Ein weisheitvolles Wort.

So lautet die erste Strophe dieses Gedichtchens, das ich niemanden zeigte, in welchem ich nur für mich selbst dem, was mein Herz bewegte, Worte gab. Mit Wehmuth sagte ich dem „theuern Hause" mit seinen „Freuden" Lebewohl. Und so dachte und fühlte nicht ich allein; auch meinen Mitschülern standen die Thränen in den Augen, als sie eine Stunde darauf Döderleins Abschiedsworte vernahmen. Wir hatten uns alle im Gymnasium sehr glücklich gefühlt, und wenn auch die Einen lebhafter als die Andern sich nach den Freuden des Studentenlebens sehnen mochten: diese Sehnsucht trug bei keinem Einzigen den Charakter der Sehnsucht eines Gefangenen oder eines Sklaven, der ein Joch abzuschütteln oder aus einem unerträglichen Zustand erlöst zu werden schmachtet. Wir waren keine geplagten Leute gewesen. Aber wir hatten etwas rechtes gelernt.

Es verlohnt sich doch wohl, näher und im Einzelnen zu prüfen, wo denn die Ursachen dieser großen Veränderung zwischen Einst und Jetzt liegen — einer Veränderung, die keine Veränderung zum bessern ist! Wenn ich nun diese Blätter als eine „Erinnerung an Döderlein" bezeichne, so sieht man schon aus dem bisher gesagten, daß dies nicht in dem Sinne geschieht, als ob die Vorzüge der Vergangenheit allein an Döderleins Persönlichkeit gehangen hätten, oder durch ihn bedingt gewesen wären. Nein, unheilvolle Institutionen, welche nachgerathe einen gänzlichen Verfall des bairi-

schen Gymnasialwesens herbeizuführen drohen, waren damals noch nicht oder nur in schwachen Anfängen vorhanden; die Einrichtungen waren noch von der Art, daß einem Manne wie Döderlein für sein richtiges pädagogisch-didaktisches Wirken freier Spielraum gelassen war. Darum aber fallen die Erinnerungen an jene besseren, liberaleren, geistvolleren Institutionen mit der Erinnerung an Döderleins Persönlichkeit zusammen, weil jenes bessere System in ihm seine lebendige Verkörperung fand, und er durch sein Wirken den Thatbeweis geliefert hat, wie auf dem Wege des sittlichen Pflichtgefühls, der sittlichen Freiheit und des nach Tüchtigkeit, nicht nach Wissensmasse fragenden Unterrichtes weit bessere Früchte — gerade auch im Wissen — erzielt werden, als auf dem unsittlichen Wege der unfreien Geistesdressur und des geisttödtenden Vollpropfungssystems.

Einen ersten großen Vorzug hatte das bairische Gymnasialwesen jener Zeit vor dem jetzigen darin, daß der gesammte Unterricht noch ein einheitlicher, unzersplitterter — daß dem Humanismus sein Gebiet noch nicht durch eindringende realistische Tendenzen streitig gemacht war. Ich weiß recht wohl, daß dies, was mir als ein Vorzug erscheint, von dem großen Haufen unsrer Tage als ein Mangel gerügt wird, und das, was ich als Rückschritt und Verfall beklage, als der Anfang eines nur noch energischer durchzuführenden Fortschrittes gepriesen wird. Ist doch diese moderne Theorie des Realismus schon so weit durchgedrungen, daß bereits von hoher Stelle herab Experimente gemacht werden, ob nicht hin und wider einem Mathematiklehrer statt einem Humanisten die Stelle des Hauptlehrers an einer bestimmten Klasse eingeräumt werden könne! Diese Strömung eines irrenden Zeitgeistes macht mich in meiner Ueberzeugung nicht irre, legt mir aber die Pflicht auf, dieselbe zu begründen.

Darf ich unsre realistische Zeit an die naturgeschichtliche Wahrheit erinnern, daß Baum und Pflanze nicht im Frühling, sondern im Sommer und Herbst ihre Früchte bringen? Ehe es zum praktischen Erfolg der Ernte kommt, muß erst ein langer Proceß der Säftebereitung und Säfteveränderung, des Gefäßwachsthums und

der Gefäßerstarkung in der Pflanze vor sich gehen. Auf geistigem Gebiete ist es nicht anders. Bei dem Unterricht der Knaben sofort nach dem praktischen Nutzen zu fragen ist ebenso thöricht, als es thöricht wäre, von einem kaum aus den Kotyledonen geschlüpften Keim eines Kirschbaums schon Kirschen zu verlangen. Aber jene Thorheit begehen diejenigen, welche nicht früh genug der Jugend die Realien als „nützliche Kenntnisse“ mittheilen zu können glauben. Das Edelreis muß erst zum Baume heranwachsen, ehe es Früchte bringt, und der Knabe erst zu einer Persönlichkeit heranwachsen, ehe es sich um Nutzen und Nützlichkeit handeln kann. Tüchtigkeit muß erzielt werden, nicht Wissen; mit andern Worten: die Jugend soll nicht in erster Linie Kenntnisse lernen, sondern sie soll in erster Linie das Lernen lernen. Damit sie dies lerne, ist — nicht als Zweck, sondern als Mittel zum Zweck — eine gewisse Gattung von Kenntnissen auszuwählen, woran sie das Lernen lernen möge.

Eine Gattung von Kenntnissen, nicht eine Vielheit! Denn das lebhafte, leicht erregbare und in der Regel mit Wißbegier ja Wissensdurst begabte Knabenalter ist von Haus aus nur zu sehr zur Zersplitterung und Zerstreuung geneigt. In der einen Stunde etwas interessantes aus der Geschichte, in der folgenden etwas aus der Naturgeschichte, in der dritten etwas über fremde Länder, in der vierten über Sternenlauf und Finsternisse zu hören, das wäre so recht des Knaben Lust; eine fremde Sprache zu lernen, und wäre es auch nur eine neuere, macht ihm geringere Freude, weil dabei viele Arbeit nöthig ist, und zwar eine Arbeit, die den Genuß nicht sofort mit sich bringt. Man fröhne diesem unveredelten Naturtrieb, der nur solche Arbeit mag, welche den Genuß schon mit sich bringt — man fröhne dem unveredelten Naturtrieb, der durch stete Abwechslung nur angenehm unterhalten sein will — und der Knabe wird nie über das Naschen hinauskommen; er wird zu wahrer, ernster Arbeit für Zeitlebens verdorben sein. Arbeiten muß er lernen; das ist die erste pädagogisch-didaktische Forderung; er muß lernen nicht um Genusses, sondern um der Pflicht willen thätig zu sein, und sich anzustrengen um künftiger Früchte willen; er muß auf diesem Wege dahin gelangen, daß ihm das Arbeiten als solches — als „geistiges Turnen“, wie Döderlein es nannte — zur Lust und zum Genuß wird. An wem die Studienanstalt das

geleistet hat, daß er hat arbeiten lernen, der ist dann für jegliche Erwerbung von Fachkenntnissen, auch realistischen, befähigt, und wird — auch wenn er mancherlei realistische Vorkenntnisse erst nachzuholen hat — gleichwohl nach kurzer Frist darin weiterkommen, als ein Jüngling, welcher von Gewerb- und Realschulen her eine Masse realistischer Vorkenntnisse, nur nicht die Uebung in der Concentration mitbringt. Denn wem geistige Concentration, Aufmerksamkeit und Gründlichkeit zur andern Natur geworden, wer in einem Felde des Wissens sich an Assiduität und Gewissenhaftigkeit der Arbeit gewöhnt hat, der wird später mit Leichtigkeit auch heterogene Stoffe bewältigen.

Fragt es sich nun aber, welches Feld von Kenntnissen den einheitlichen Lehrstoff in den Studienanstalten bilden solle, so weist nach dem so eben gesagten uns auf die Sprachkunde schon der eine Umstand hin, daß gerade bei der Erlernung fremder Sprachen Mittel und Erfolg, Arbeit und Frucht auseinanderliegen, daß also hier mehr denn anderswo die Möglichkeit gegeben ist, die Arbeit um der Arbeit, nicht um des Genusses willen sondern aus sittlicher Pflicht zu üben, die Arbeit als geistige Gymnastik lieben zu lernen, in der Arbeit als solcher einen Genuß finden zu lernen. Und doch ist dies nur einer unter den vielen Vorzügen, die der linguistisch-humanistische Lehrstoff für sich geltend zu machen hat. Der Schüler erstarkt nicht bloß sittlich, indem er lernt, die saure Pflicht dem süßen Genusse vorzuziehen; er gewinnt auch nicht bloß die abstrakte Virtuosität gründlicher Arbeitsthätigkeit und Concentration — diese beiden Stücke würde auch die Mathematik mit ihren trockenen und wenig Genuß gewährenden, aber gespanntes Nachdenken fordernden Anfängen: der Buchstabenrechnung, der Algebra, der Geometrie, Stereometrie und Trigonometrie, zu leisten vermögen *) — sondern der

*) Freilich mit dem Nachtheil, daß es bestimmt geartete Naturen gibt, welche bei sonst hohen Talenten eine decidirte Unfähigkeit für die Mathematik besitzen, sodaß sie auch bei pflichtmäßig-treuer Anstrengung nicht vorwärts kommen, daher entmuthigt werden; während Andere ein so ausgesprochenes Talent für Mathematik haben, daß ihnen dieselbe gar keine Arbeit und Anstrengung kostet, sondern den unmittelbarsten Genuß gewährt. Ich meinerseits würde durch mathematischen Unterricht nie arbeiten gelernt haben; denn mir wurde die Mathematik sehr leicht.

Schüler einer humanistischen Anstalt lernt, indem er die alten Sprachen, Lateinisch und Griechisch sich aneignet, vor allem eines: er lernt denken. Wenn er später als Student Logik hört, lernt er die Denkgesetze theoretisch kennen; als Lateinschüler und Gymnasiast lernt er diese Denkgesetze praktisch ausüben. Daß aber praktische Virtuosität in der Denkthätigkeit die erste Vorbedingung für alle und jede Art späteren Studiums ist, versteht sich zu sehr von selbst, als daß es dafür eines Beweises bedürfte.

Weit eher wird man nach einem Beweise fragen, warum gerade das Sprachstudium, und zwar das der alten Sprachen, uns denken lehre und im Denken übe, und ob denn nicht Mathematik oder Naturgeschichte das Gleiche zu leisten vermöge.

Was zuvörderst die Mathematik betrifft, so nöthigt dieselbe zwar zu einem sehr scharfen, sehr klaren, ja abstracten, aber zu keinem sehr umfangreichen Denken. Es sind nur die Elementarsätze der Logik von der Identität und dem Unterschied, welche in ihr immer und immer wieder zur Anwendung kommen, und die einzigen Formen des Schlusses, welche in ihr vorkommen, sind die des positiven oder negativen Schlusses: $a = b$, $b = c$, also $a = c$, oder: $a \gtrless b$, $b = c$, also $a \gtrless c$. Und selbst dieser Schluß bewegt sich schlechterdings nur in der Kategorie der Quantität. Mit der Kategorie der Qualität hat es die reine Mathematik gar nicht zu thun; denn was man „Aehnlichkeit" nennt im Gegensatz zur Größengleichheit, das ist ja in Wahrheit wieder nur ein Quantitatives: die Gleichheit der Winkel. Die Kategorieen der Relation und Modalität vollends kommen in der Mathematik, soweit dieselbe auf Studienanstalten gelehrt werden kann, gar nicht in Betracht. Oder wo wäre der mathematische Satz, an welchem dem Schüler klar würde, was eine abstrakte und eine reale Möglichkeit, was der Unterschied zwischen einer Ursache und einem Grunde, einem Grund und einer Absicht sei. Höchstens der Begriff der Bedingung spielt eine Rolle, aber auch dieser nur in der abstraktesten Weise. „Wenn" ist in der Mathematik stets gleichbedeutend mit „so oft", „in jeglichem Falle, wo". Welche ganz andere Modificationen des Bedingungsbegriffes lernt der Schüler kennen, welchem der verschiedene Gebrauch von εἰ und ἐάν erklärt wird! „Wenn es blitzt, donnert es auch. — Wenn du ihn siehst, grüße ihn von mir. — Wenn er gestorben ist, war

all mein Mühen vergeblich. — Wenn er gestorben wäre, müßte ich schon davon gehört haben."

Ja, welche Denkoperationen werden schon vorausgesetzt, wenn der Schüler der untersten Lateinklasse lernt, wann das deutsche „daß" im Lateinischen mit ut, wann mit quod, wann mit dem acc. c. inf. auszudrücken — wann „daß nicht" mit ne, quominus, quin zu übersetzen — wann debeo, wann oportet, wann das Gerundium zu setzen sei! „Trockene Grammatikalregeln" nennt dies der Unverstand gar Mancher, die für mathematischen und Realienunterricht schwärmen; sie bedenken aber nicht, daß der Schüler in jedem Einzelfall, wo er eine Regel anzuwenden hat, über den sachlichen Stoff und Inhalt des aufgegebenen Uebersetzungsbeispiels, also über das lebendige Leben und dessen Verhältnisse und Beziehungen nachdenken muß, während gerade umgekehrt der Mathematikschüler über die trockenste Abstraction nicht hinauskommt. Denn selbst wenn man dem Letzteren Beispiele der angewendeten Mathematik aus dem wirklichen Leben gibt — z. B. die Höhe eines Berges trigonometrisch zu berechnen — so muß der Schüler von allem, was sonst an dem Berge bemerkenswerthes wäre, von seiner geognostischen Struktur, seiner Vegetation, seinen Contouren, abstrahiren, und einzig die ideale Linie von seinem Gipfel lothrecht bis zu seiner idealen Grundfläche in's Auge fassen. Wie ganz anders der Lateinschüler, welchem die Sätze zur Uebersetzung vorgelegt werden: „Niemand wird dir glauben, daß du schon zwölf Jahre alt seist. Niemand ist so klug, daß er nicht noch zu lernen hätte." Welch eine Gedankenoperation — welch ein Nachdenken über den realen sachlichen Inhalt beider Beispiele wird vorausgesetzt, um einzusehen, daß und warum im ersten Falle der acc. c. inf. im zweiten aber quin stehen müsse! Und wenn man nun vollends den höheren Sprachunterricht, den der Gymnasien, wo es sich nicht bloß um die grammatische Construction, sondern auch um die stilistische Schönheit handelt, in Betracht zieht: welch' ein fortwährendes denkendes Durchdringen aller, auch der feinsten realen Lebens- und geschichtlichen Beziehungen ist erforderlich, um sich klar zu werden, warum in dem einen Satze diese, in dem andern jene Redensart, hier dieser, dort jener Ausdruck besser passe! Oder wo vollends die Aufgabe, Vergleichungen zu machen und Gleichnisse zu verstehen, an den Schüler

herantritt, wie wird er da genöthigt, den Gegenstand nach allen seinen innern und äußern Seiten, und nicht bloß eine abstrakte ideale Linie desselben, in's Auge zu fassen.

Nun versteht sich auch schon von selbst, warum nicht die neueren, sondern nur die alten Sprachen dies zu leisten fähig sind. Die neueren sind an Satzbau und Satzgefüge der deutschen zu ähnlich; da braucht man nur Wörtchen um Wörtchen zu übersetzen, und höchstens im Französischen sich einige Phrasen zu merken. Die alten Sprachen, indem sie in Gedankenform, Satzbau und Wortstellung vom Deutschen so ganz abweichen, nöthigen den Schüler, in den Kern jedes Gedankens einzudringen, und aus diesem Kern heraus die neue andersartige Form zu gestalten. Damit wird er sich zugleich des Unterschiedes zwischen Latein und Deutsch, Griechisch und Deutsch — und somit der deutschen Spracheigenthümlichkeit bewußt. Und so gibt es bekanntlich kein besseres Mittel, zu einem guten deutschen Stile zu gelangen, als fleißiges Uebersetzen aus alten Sprachen, wobei man sich ja jeden Augenblick fragen und klar werden muß: „Wie wird dies in gutem echten Deutsch auszudrücken sein?“

Es sind die Denkgesetze, die Gesetze der Geistesnatur, der die Außenwelt nach allen Richtungen durchdringenden Intelligenz, welche im humanistischen Unterricht zu fortwährender praktischer Bethätigung sollicitirt werden. Von der untersten Lateinklasse auf lernt der Schüler seine Gedanken sammeln, auf einen gegebenen Gegenstand aufmerken, nachdenken, vergleichen, Schlüsse ziehen, combiniren. In der Sprache krystallisirt sich der Gedanke; Sprachgesetze lernen und Gesetze heterogener Sprachen vergleichen, heißt: denken lernen.

Ob ein Erlernen der Naturgesetze das gleiche leisten würde? — Man möchte ja so gerne den Unterricht in den „lebensvollen“ Naturwissenschaften an die Stelle des „todten“ humanistischen Unterrichtes setzen! Aber glaubt man denn jenen Unterricht mit einer Darlegung der Naturgesetze beginnen zu können? Was will man denn unter den Naturgesetzen verstanden wissen? Die allgemeinen physikalischen Gesetze etwa, von Schwere und Bewegung, Cohäsion, Hebel, Schwerpunkt, schiefer Ebene, Stoß, Widerstand, Hydrostatik und Hydrodynamik, Aerostatik, Undulation des Lichtes, Vibrationen des Schalls, Wärme und Wärme-Aequivalent, Elektrizität, Magnetis-

mus und Elektromagnetismus? Wenn dieser Unterricht nicht in einem bloßen seichten unterhaltenden Geschwätz aufgehen, sondern in einer wirklichen Darlegung jener Gesetze bestehen soll, so sezt er ein ganz gehöriges Maß bereits erworbener mathematischer Kenntnisse voraus, wird aber auch selbst zur Mathematik, und wird die Denkkraft ebenso einseitig bilden, als diese. Ein solcher Unterricht könnte doch erst in den obersten Klassen beginnen. Warum dann nicht lieber erst auf der Universität? Wer tüchtig denken gelernt hat, der wird es als Student in Einem Jahre weiter in der Physik bringen, als er es auf dem Gymnasium darin in vier Jahren brächte. Und wenn nur erst die Gymnasien wieder recht ihre Aufgabe erfüllen würden, statt mit sechserlei obligaten Lehr- und Examinir-Stoffen die Jugend zu überfüttern, vielmehr rechte Denkkraft und Denkkunst und Wissensdurst zu wecken, so würden unsre angehenden Studenten, statt examenmüde ihr erstes Studienjahr zu „verbummeln," auch wieder, wie einst, mit eigenem Eifer sich dem allgemein Wissenswürdigen, den allgemeinen Gesetzen der Natur, zuwenden, und sich nicht begnügen, zur Unterhaltung ein Collegium über Experimentalphysik zu hören, sondern physikalische Werke gründlich studiren.

Aber auf die Physik allein wird man ja ohnehin den Unterricht in den Realien ebensowenig beschränken — als denselben auf die, für Schulanstalten schon ihrer Kostspieligkeit wegen nicht wohl praktikable Chemie ausdehnen wollen. Vielmehr wird man wohl vor allem an die sogenannte Naturgeschichte im engern Sinn, an das System der Naturreiche: Mineralogie, Botanik und Zoologie denken. In der That die Kenntnis der Krystallisation in der ersteren ist ein anmuthiger — und bei richtiger Behandlung nicht einmal sehr schwieriger — Theil der angewandten Mathematik; die Erkenntnis der Entwicklung des organischen Lebens in den beiden lezteren aber eine den Geist wahrhaft bildende Vorstufe echt-philosophischer Weltanschauung. Nur vergesse man nicht, daß man, um zur systematischen Anschauung jener großen Entwicklungsgesetze zu gelangen, zuvor einen ungeheuern arbeitvollen Weg der Stoff-Sammlung — der Sammlung von Wissens- d. i. Gedächtnis-Stoff und empirisch-exakter Beobachtung — durchlaufen haben muß, einen Weg, der nicht von Knaben in einigen Schuljahren abgethan

werden kann, sondern die ernste Mannesarbeit eines ganzen Lebens erfordert, und der keineswegs „lebensvoll," sondern sehr mühevoll und arbeitvoll ist. Für die Botanik wird außer einer umfassenden Kenntnis der descriptiven Botanik (der Classen, Familien und Gattungen) auch eine nur durch mikroskopische Beobachtungen zu gewinnende Kenntnis der Pflanzenphysiologie — für die Zoologie wiederum neben umfassender Kenntnis der systematischen Eintheilung des Thierreichs, seiner Classen, Familien und Gattungen, ein gründliches Studium der vergleichenden Anatomie, vor allen Dingen der Osteologie, vorausgesezt, bevor es zu einer wirklich geistbildenden Einsicht in das höhere Naturgesez der Entwicklung des organischen Lebens kommen kann. Daß dies Ziel auf Studienanstalten erreicht werde, kann kein Vernünftiger wollen, ist auch unsers Wissens noch niemanden in den Sinn gekommen. Nur „nützliche Vorkenntnisse" für ein künftiges Naturstudium will man den jungen Leuten beigebracht wissen. Worin sollen denn aber diese bestehen? „In einer übersichtlichen Darstellung der systematischen Eintheilung der einzelnen Naturreiche," sagt der Eine, vergißt aber, daß Göthe's Wort: daß alles Allgemeine dumm sei, vor allem in der Naturwissenschaft seine Wahrheit hat, weil hier allgemeine Abstractionen ohne Kenntnis und Anschauung des concreten Einzelnen gar nichts nützen nnd weder stofflich belehrend noch formell geistbildend sondern nur langweilig wirken. Man lasse doch die Schüler die systematische Eintheilung des Thierreichs aus Leunis lernen, ohne daß sie die einzelnen Thiergattungen kennen gelernt haben! Man lasse sie die wichtigsten Pflanzenfamilien nach de Candolle, oder die Linnéischen Classen lernen, ohne daß sie selbst botanisirt haben! Anschauung ist die Mutter alles naturgeschichtlichen Lernens und Wissens. „Darum," sagt ein Zweiter, „soll man mit dem Unterricht in der Systematik eine Auswahl belehrender Beispiele verbinden." Man lehre die Schüler die wichtigsten Pflanzen der Umgebung kennen; man zeige ihnen Katzen- und Hundeschädel, überhaupt einzelne Skelette von den Hauptrepräsentanten einzelner Thierklassen; man belebe den Unterricht durch heitre Erzählungen über das Leben und die Gewohnheiten wichtiger Thiere, z. B. des Löwen, des Elephanten, des Nilpferds" — — nun gut! und was wird denn schließlich bei alle dem herauskommen? was andres, als eine

lückenhafte Halbwisserei, eine Gewöhnung an geistige Näscherei, ein erbärmlicher Dilettantismus, der um so verderblicher wirkt, als solche Schüler sich — weil solcher Unterricht ein pflichtmäßig obligatorischer war — schließlich einbilden, sie hätten nun etwas gelernt und wüßten etwas.

Jene sporadische, lückenhafte Naturkenntnis, jenes Hineinschmecken in die Naturwissenschaft hat gleichwohl einen Werth; ein gebildeter Mensch soll sich in den Naturwissenschaften einmal umgesehen haben, soll einen Begriff gewonnen haben, um was es sich dort handelt, und auf welchen Wegen dort operirt wird; aber — diesen Werth hat jenes Hineinschmecken eben nur dann, wenn es nicht mit der Prätension, Arbeit und Erfüllung einer Schulpflicht zu sein, sondern als Erholung von und Belohnung für ernstere Arbeit auftritt. Und nicht nur als Kenntnisbereicherung, auch als formales Bildungsmittel hat jenes Hineinschauen in die Naturwissenschaft einen Werth. Es soll nicht nur die Denkkraft durch Sprachstudium — es soll auch das leibliche Auge durch aufmerksame Beobachtung von Naturgegenständen geübt werden, sowie der Muskelbau durch Turnen. Aber sowie das Turnen, so wird auch jene Uebung des Auges vernünftiger Weise nicht zur Arbeit, sondern zur Erholung zu rechnen sein. Wieviel auf diesem Wege geleistet werden könne, davon will ich aus meiner Jugend-Erinnerung ein Beispiel, nicht als maßgebendes Vorbild, wohl aber als einen Beleg anführen.

Unter den drei Naturwissenschaften: Mineralogie, Botanik und Zoologie wird sich die erstere im allgemeinen am wenigsten für Schüler eignen, weil sie als Lehrmaterial eine große, namentlich an Krystallstufen reiche Sammlung voraussezt, während Pflanzen, Käfer und Schmetterlinge überall vom Schüler selbst ohne Kosten gesammelt werden können. In Erlangen war nun aber jenes Lehrmaterial in der mineralogischen Sammlung der Universität vorhanden, und der Professor der Mineralogie, der sel. Karl v. Raumer, erbot sich freundlich, denjenigen Lateinschülern und Gymnasiasten, welche Lust dazu hätten, zweimal wöchentlich von 11—12 Uhr „Mineralogiestunde zu halten.“ Da fanden sich denn etwa zwanzig junge Leute aus verschiedenen Classen der Studienanstalt zusammen. Raumer theilte uns in Gruppen von je zwei oder dreien,

und begann mit reinem Anschauungsunterricht ganz nach Pestalozzi'-scher Methode. Mir und meinem Freunde schloß er zuerst den Kasten mit Bleiglanz auf, und sagte: „Das ist Bleiglanz; seht ihn euch an!" Dann gieng er zu den andern Schülergruppen. Wir sahen und sahen, und wußten nicht recht, was wir denn nun eigentlich sehen sollten. Nach fünf Minuten kam er wieder, und fragte, auf eine Reihe der Stufen deutend: „Warum stehen diese Steine in einer Reihe beieinander?" Wir blieben stumm. „Seht sie euch noch einmal an!" sagte er, und gieng. Nun betrachteten wir nochmals die Reihen, und da gieng uns allmählich ein Licht auf, daß die erste Reihe eine Anzahl von Bleiglanzen von der weißesten glänzendsten Farbe an bis zum trübsten mattsten Grau — die zweite eine Reihe vom gröbsten bis zum feinsten Korn — die dritte aber eine Reihe von mathematisch regelmäßigen Gestalten enthielt. Als Raumer wiederkam, war er zufrieden, und stellte nun fünf Holzmodelle hin, einen Würfel, ein Oktaeder und die drei Uebergangs- oder Combinationskörper zwischen beiden. „Seht sie euch an!" sagte er. Als er wiederkam, fragte er bei jedem der Körper: „Wieviel Flächen? Kanten? Ecken?" In gleich katechetischer Weise ließ er uns finden, daß die Oktaeder-Ecken den Mittelpunkten der Würfelflächen und ebenso die Würfel-Ecken den Mittelpunkten der Oktaederflächen entsprechen. Als wir die Holzmodelle klar verstanden und tüchtig uns eingeprägt hatten, hielt er neben jedes einen gleichartigen Bergglanzkrystall, und ließ sich zu jeder Fläche, Kante, Ecke des Modells die entsprechende Fläche, Kante, Ecke des Krystalls zeigen. In analoger Weise wurde der Flußspath, edle Granat und Diamant durchgegangen; am Magneteisenstein und Schwefelkies lernten wir die hemiedrischen Körper (Tetraeder, Kieszwölfflach und Pseudoikosaeder), am Zirkon, Vesuvian und Zinn das monotatische, am Schwerspath, Topas, Zeolith, Ichthyophthalm und Arragonit das dichotatische, an Feldspath, Augit und Hornblende das monoklitische, an Gyps, Pistazit und Kupfervitriol das dichoklitische, an Kalkspath, Eisenglanz und Turmalin das rhomboedrische, an Quarz und Apatit das dirhomboedrische Geschlecht kennen. Bei jedem Miner wurde zugleich auch auf die physikalischen Eigenschaften, auf Farbe, Glanz, Härte, specifische Schwere u. s. w. die Aufmerksamkeit gelenkt. Fünf Jahre lang habe ich diese „Mineralogiestunden" besucht; uns allen waren

es festliche, wahrhaft ersehnte Stunden; wir betrachteten dieselben durchaus als Stunden der liebsten Erholung und des Genusses. Im lezten Jahre gab uns Raumer einen förmlichen systematischen Unterricht; doch die mathematischen Winkelberechnungen und die Formeln hiefür ließ er bei Seite. Aber wir waren so zu Hause in der Sache, und so fest in der mathematischen Anschauung, daß es mir nicht schwer wurde, Jahrzehnte später einmal in ein paar freien Tagen mir die Formeln für die Berechnung sämmtlicher körperlicher- und Flächenwinkel jener Krystallgeschlechter mit Hülfe der Trigonometrie selbst zu berechnen.

Für Mineralogie werden, wie gesagt, an den wenigsten Studienanstalten die Vorbedingungen gegeben sein. Desto leichter ist es, die Schüler zum Botanisiren, eventuell auch zum Insektensammeln, auf verständige Weise anzuleiten. Zum Schmetterlingsammeln bedarf der Knabe gar keiner persönlichen Anleitung, wenn er Berge's Schmetterlingsbuch in der Hand hat. Botanisiren ohne persönliche Beihülfe eines Sachkundigen ist, wie ich aus eigner Erfahrung weiß, nicht leicht, sonderlich wenn es sich um Umbelliferen, Gramineen und Compositen handelt. Aber unter den Lehrern jeder Studienanstalt findet sich wohl ein und der andre, der im Stande ist, die Schüler der untern Klassen in die Botanik ein- und auf Excursionen anzuleiten; die älteren Schüler können sich dann mit Hülfe einer Lokalflora schon selbst forthelfen. Man leite sie dabei nur ernstlich an, sich nie zu begnügen, wenn sie aus den in der Flora angegebenen Kennzeichen den lateinischen Namen von Genus und Species glücklich herausgefunden haben, sondern die Pflanze an ihrem Standort öfter zu besuchen und in ihrer Entwicklung vom Keim bis zur Fruchtreife zu beobachten. Die Candidaten des philologischen Lehramts sollten es als eine moralische Pflicht ansehen, sich soviel botanische Kenntnis zu erwerben, um ihre Schüler zu solcher edlen Art von Erholung anleiten und dafür begeistern zu können. Nur um's Himmelswillen mache man den botanischen Unterricht so wenig, als irgend einen andern naturhistorischen, obligatorisch! Die Freude an der bunten Natur ist dem Knaben angeboren; das Beispiel der Einen wirkt ermunternd auf die Andern; und wenn ein Knabe solch eine Schlafkappe ist, daß er troz diesem Beispiel gleichwohl nicht freiwillig am Pflanzen- oder

Käfer-Sammeln Theil nimmt, nun, an dem ist sicherlich kein künftiger Naturforscher verloren, der würde auch durch obligaten naturhistorischen Unterricht kein solcher geworden sein.

Die Schärfung des Auges und Sinnes für Naturbeobachtung weisen wir also mit Entschiedenheit dem Felde der Erholung zu, der Erholung von der ernsten pflichtmäßigen Arbeit des die Denkkraft übenden humanistischen Studiums. Dem lezteren vindiciren wir durchaus die unbestrittene Alleinherrschaft in der Studienanstalt. Was daneben noch gelehrt wird, muß sich organisch an die humanistischen Studien anschließen, nicht als gesondertes Fach daneben herlaufen. Daher wir denn auch das Fachlehrersystem prinzipiell verwerfen und den Klaßlehrersystem das Wort reden — nicht, daß es nicht besondere Lehrer für die Mathematik, für die Religion (eventuell sogar auch für Geschichte, obwohl dies nur als Armuthszeugnis für den Klaßlehrer) geben dürfte! sondern der Schüler soll das Bewußtsein haben, daß sein Klaßlehrer, bei dem er lateinischen, griechischen und deutschen Unterricht hat, sein Hauptlehrer, sein Chef und Erzieher — und jene andern Lehrer nur dessen aushelfende Beistände sind.

Doch ich kann diese gefoderte Alleinherrschaft des Humanismus nicht rechtfertigen, und den organischen Anschluß der Nebenfächer an denselben nicht klar machen, wenn ich nicht die humanistischen Gymnasialstudien in ein höheres Stadium, als das bisher betrachtete des grammatischen Unterrichts verfolge. Der leztere hat seine Stelle vorzugsweise in der Lateinschule; wie bildend er hier schon wirke, wie er die Denkkraft übe, zu klarem Denken und zwar zum Nachdenken über die realsten Verhältnisse und Beziehungen des natürlichen und des geistig-sittlichen Lebens nöthige, das ist oben schon erwiesen. Auf dem Gymnasium kommt zu all' diesem Großen noch ein Größeres: die Lektüre der Klassiker. Welche bildende Kraft denselben inne wohnt, darüber hat die Weltgeschichte so lautes Zeugnis gegeben, daß es meiner schwachen Worte nicht bedarf. Unsre ganze Geistescultur ruht auf dem klassischen Alterthum, unbeschadet dessen, daß sie eine christliche ist. Das

Christenthum selbst gieng ja mit seiner Entstehung über die engen Grenzen israelitischen Volksthums und hebräischen Sprachgebietes hinaus; seine Predigt erscholl in der klassischen, der griechischen Sprache in die griechisch-römische Welt hinein. Die innere Fortentwicklung der Kirche bestand wesentlich in dem Doppelproceß, das Sündliche und Irrige in der alten Welt zwar energisch abzuweisen, zugleich aber alles an sich menschlich-gute, was in der klassischen Welt geworden, sich anzueignen und im Namen des Christenthums davon Besitz zu ergreifen. Ich brauche nur den Namen des christlichen Philosophen Justinus Martyr, nur die Namen Athenagoras, Origenes, Basilius, Athanasius, Augustinus, zu nennen, um jedem mit der Kirchengeschichte Vertrauten klar zu machen, was ich meine. Diejenige Richtung muß daher als eine krank-pietistische und einsichtlose bezeichnet werden, welche die Lektüre der Alten, weil diese „Heiden" gewesen, der christlichen Jugend verschließen möchte. Nicht weil sie Heiden gewesen, sondern weil sie Menschen gewesen, sind sie des Lesens werth. Es wäre nicht der Mühe werth gewesen, die gefallene Menschheit aus dem Bann und Fluch der Sünde durch die Dahingabe des ewigen eingebornen Sohnes Gottes zu erlösen, wenn nicht in dieser Menschheit ein substantieller Kern anerschaffener, angeborener Anlage gewesen wäre — ein Kern, der durch die Sünde zwar in seiner Entfaltung gestört, getrübt und organisch verderbt, aber nicht vernichtet werden konnte; ein Etwas, das den Menschen zum Menschen macht, das den Menschen, auch den gefallenen, vom Thier unterscheidet. Und eben dies Anerschaffen-Menschliche oder Creatürlich-Menschliche oder Unverlierbar-Menschliche — die Anlage für Wissenschaft, für Kunst und Poesie, für Staatsleben, für Philosophie — es hat in der alten Welt der klassischen Völker die Blüthezeit seiner Entwicklung gehabt. Dies Erlösenswerthe an der Menschheit war das Objekt jener ewigen Liebe, die den Erlöser sandte (denn nicht die Verderbnis als solche kann Objekt jener Liebe gewesen sein). Eine alte sinnreiche Legende sagt, Christus, mit seinen Jüngern wandelnd, sei einst am Aase eines Hundes vorbeigekommen; jeder der Jünger habe etwas anderes und neues an diesem Aase abscheulich gefunden, der eine den Geruch, der andre den Anblick des faulen Fleisches, der dritte die Maden u. s. w.; da habe der Herr einen Blick darauf geworfen und gesagt: „Aber die

Zähne sind weiß wie Silber." Dieser echte Liebesblick, der auch im Häßlichsten, Verderbtesten noch etwas Gutes findet, oder der, besser gesagt, durch die Hülle des schlechten Zustandes hindurchdringt bis auf den guten Kern der Substanz, dieser Blick hat der Kirche zu Zeiten gefehlt; es waren die Zeiten, in welchen ihr der Sinn für den Humanismus verloren gieng — zu ihrem eignen Schaden. Es wurde ein Gegensatz ja ein Zwiespalt statuirt zwischen dem Menschlich-Sittlichen und Kirchlich-Heiligen, während die Erlösung doch, wie schon ihr Name sagt, nicht ein vom Menschlich-Edlen unterschiedenes Nagelneues schaffen, sondern eben im Menschen das Bild Gottes wieder herstellen, den creatürlichen, ursprünglich anerschaffenen Adel der Menschheit aus den Banden der Sünde lösen soll. Daher denn auch jede Epoche der Erneuerung und Wiederherstellung kirchlichen Lebens mit einem energischen Zurückgreifen auf die humanistischen Studien verbunden, ja durch ein solches bedingt war.

Hienach wird es nun keinem Misverstande mehr ausgesetzt sein, wenn ich sage, daß die Lektüre der Klassiker sittliche Begeisterung weckt für alles Menschlich-Edle, Schöne, Hohe. Schreibt doch auch der Apostel: „Was irgend wahr, was irgend ehrwürdig, was irgend gerecht, was rein, was liebenswerth, was wohllautend, was irgend Tugend, irgend löblich ist, dem denket nach!" (Phil. 4, 8.) In welch' seltener Weise Döderlein es verstanden hat, die Lektüre der Classiker zur Weckung jener sittlichen Begeisterung für das Menschlich-Edle zu benützen, und die ethischen Gegensätze von Edlem und Gemeinem, Ehrliebe und Schändlichkeit, Bildung und Roheit, die Begriffe von Selbstachtung und Bescheidenheit, Muth und Demuth, Weisheit und Klugheit, Geradheit und Schlauheit u. s. w. in Verstand und Gemüth seiner Schüler einzuführen, davon mögen jedem, der nicht das Glück hatte, zu den lezteren zu gehören, seine Schulreden eine Vorstellung geben. Wir, die wir seine Schüler waren, haben jenen sittlich bildenden Einfluß der klassischen Lektüre voll in uns aufgenommen, nicht nur unbeschadet unsers christlichen Glaubens, sondern zum großen Segen für das Wachsthum des lezteren. Meine Schulzeit fiel in jene Jahre, wo dem flachen Rationalismus gegenüber der biblisch-kirchliche Glaube wieder mächtig erwachte. Die Predigten des sel. Pfarrers u. Prof. Krafft und der Religionsunterricht Rücker's waren unter Gottes Segen das

Mittel geworden, mich und mehrere meiner Mitschüler zu entschiedenen und ernsten Jüngern des biblischen Glaubens an Jesum Christum, den menschgeborenen Sohn Gottes, den Sünderheiland, zu machen. Aber nie und nirgends gerieth in unserm Innern der sittlich bildende Einfluß der Klassiker mit jenem religiösen Einfluß in Conflikt; Krafft und Döderlein lebten wie im Leben so auch in unsern Herzen in Frieden und Harmonie neben und miteinander; der sittlich bildende Einfluß der Klassiker bewahrte unser Christenthum vor der Gefahr, in Pietismus sich zu verirren, und flößte uns ein Grausen ein vor jenem Methodismus, dem es nicht wohler ist, als wenn er mit dem Bekenntnis tiefster Schlechtigkeit und Verworfenheit kokettiren kann. Wir verstanden unter einem Christen etwas anderes, als einen partiell bekehrten Schuft, in dessen Wesen die Grundsuppe der Roheit oder der Gemeinheit zurückgeblieben und mit einiger Dogmatik zugedeckt wäre. Zu einer Höhe menschlichen Adels zu gelangen, zu welcher die Alten selbst ohne Christum zu gelangen vermochten, galt uns als das Minimum, als der erste Anfang (στοιχεῖον); wer soweit war, war dann (nach Döderleins eignem Dictum) erst noch „ein unnützer Knecht;“ und nicht zum Hochmuth sondern zu demüthiger Buße und Selbsterkenntnis, zur Einsicht in die organische Verwachsenheit des Edelsten mit der Sünde, führte uns die Gewohnheit, unsere sittlichen Zustände wie an den zehn Geboten so an den klassischen Idealen zu messen.

Aber wie ich die sittlich-bildende Kraft der klassischen Lektüre gegen jeglicheu Angriff von pietistischer Seite her verfechte, so auch gegen jeden Angriff von realistischer nnd materialistischer Seite her. Zu dieser Bildung, die wir aus den Klassikern gewinnen, vermag uns die gründlichste Kenntnis der Naturgesetze und der Naturreiche und der Entwicklungsgesetze des organischen Lebens nicht hinanzuleiten. Denn die Natur geht auf keinem Punkte über die Nothwendigkeit hinaus; nur die Menschheit ist die Sphäre der Freiheit, und nur in der Sphäre der Freiheit kann von Sittlichkeit die Rede sein. Daß eine materialistische Schule unsrer Tage alle Freiheit leugnet — daß alles Werden, alles Leben, auch alles geistige Leben des Denkens und Wollens, ihr lediglich in eine „Ortsveränderung der Atome“ aufgeht — das ist mir recht wohl bekannt. Man erkennt keinen Geist an, weil man solchen nicht mit dem

Secirmesser auffinden und als Präparat unter „Spiritus" setzen kann; während doch gerade dann, wenn man dies könnte, der Beweis geliefert wäre, daß der Geist nicht Geist sondern Materie wäre! Es ist hier nicht der Ort, dem Götzen „Atom" den Krieg zu erklären, diesem wunderlichen Götzen, von welchem die Herren selbst nicht wissen, was er eigentlich sei, von welchem die Einen sagen, er sei ein materieller aber mit Attractions- und Repulsionskräften begabter Quasi-Punkt, die Anderen zugeben, er sei ein immaterielles Kraftcentrum; von welchem die ersteren sagen, die Atome hätten, auch in den härtesten, dichtesten durchsichtigen Körpern, z. B. dem Demant, so verhältnismäßig-große Zwischenräume zwischen sich, daß die Lichtstrahlen nach allen (!) Richtungen frei- und unbehindert durchgehen könnten (was mathematischer Nonsense ist); dieselben Atome stünden aber in weichen und specifisch leichteren, also minder dichten undurchsichtigen Körpern, z. B. der Kohle, so dicht beisammen, daß kein Lichtstrahl sich durchzudrängen vermöge. Wir lassen diese in dichten Körpern nicht dicht — in nicht dichten aber dicht beieinanderstehenden Götter auf sich beruhen, und geben nur das Eine zu erwägen, daß jener Materialismus mit der Freiheit des Willens zugleich die Möglichkeit sittlicher Freiheit aufhebt. Nun glauben wir aber nicht, daß irgend welche maßgebende Stelle oder Behörde im Ernste daran denken wolle, das Moment der sittlichen Bildung aus unsern Studienanstalten zu streichen. Das Sittengesetz ist, auch wenn es geistige Cretins gibt, welche aus Mangel an logischem Denken oder aus noch schlimmeren Gründen die Existenz desselben leugnen. Gäbe es kein Sittengesetz, so müßte alles, was ich oben über den sittlich-bildenden Einfluß der Klassiker und über dessen Verhältnis zum religiösen Leben gesagt habe, auf den Leser den Eindruck des Inhaltlosen und Sinnlosen machen, gerade wie wenn ich von einem neben den Steinen, Pflanzen und Thieren existiren sollenden aber nicht wirklich existirenden vierten Naturreich oder von einer neben den sieben Regenbogenfarben existiren sollenden aber nicht wirklich existirenden Farbe, die noch niemand gesehen hat, und die niemand sich vorstellen kann, geredet hätte! So gewiß aber jeder Leser unter „Adel der Gesinnung, Wahrhaftigkeit, Ehrliebe, Weisheit" sich nicht nur etwas sehr bestimmtes denken kann, sondern auch diesen Eigenschaften sowie ihrem Gegentheil im wirk-

lichen Leben schon begegnet ist, und sich eines sittlichen Urtheils in Bezug auf dieselben bewußt ist, so gewiß existirt ein Sittengesetz und eine Sphäre der Sittlichkeit und sittliche Weltordnung, auch wenn verkrüppelte Geister es nicht für der Mühe werth halten, dieselbe sammt deren Gesetzen zum Gegenstand ihrer „exacten" Forschungen zu machen.

Wird man nun aber die sittliche Bildung nicht aus der Schule verbannen wollen, so darf man auch nicht den Humanismus aus derselben verbannen oder ihn theilweise durch Naturgeschichte ersetzen wollen. Der Mensch ist zwar nicht, was er mit leiblichem Munde ißt, wohl aber ist der Mensch das, was er geistig in sich aufnimmt. Sein Geist darf nicht bloß mit Kenntnissen und Vorstellungen von Steinen, Pflanzen und Thieren und dem in ihnen erscheinenden Nothwendigkeitsgesetz der Natur erfüllt sein; der Mensch ist das erste, würdigste und vornehmste Objekt menschlicher Erkenntnis, und zwar der Mensch nicht seiner leiblich-animalischen Seite nach, die selbst wieder unter jenem Gesetz der Naturnothwendigkeit steht, sondern der Mensch seiner geistig-sittlichen Seite nach, der Humanus, dessen Erkenntnis Humanismus genannt wird, der denkende und darum redende, der gut und bös, Adel und Gemeinheit unterscheidende, der über das banausische Bedürfnis zum Aesthetisch-Schönen, zur Kunst sich erhebende, der im sittlichen Gemeinwesen des Staates sich sittlich-frei verhaltende Mensch. Erst müssen wir unsre Knaben und Jünglinge zu Menschen erziehen, ehe wir Mediziner, Botaniker, Physiker u. s. w. aus ihnen machen können. Ein Realgelehrter, der nicht zuvor ein Humanus geworden, wäre ein trauriges und verkümmertes Subjekt.

Hat sich nun die sittlich-bildende Kraft des Humanismus wie gegen pietistische, so gegen realistische Einwürfe erwiesen, so sei auch der ästhetisch-bildenden Kraft des Humanismus nicht vergessen. An unsern Klassikern besitzen wir die bleibendgültige Norm geläuterten Geschmackes. Von Natur ist der Mensch ein geborener Barbar, der mehr den Flitter, als die Wahrheit, mehr das Aufregende, Leidenschaftlich-verzerrte, als die ruhige Klarheit, mehr das grell Bunte als das wahrhaft Schöne liebt. Es ist auch dies ein Erbtheil der Sünde. Es hat einen langen und weiten Weg gekostet, bis die Menschheit in dem hellenischen Volk und in dessen Nachfol-

gern und Nachahmern, den Römern, sich zu dem Höhenpunkt erhob, wo sie die Unnatur überwinden, zur reinen, maßvollen Natürlichkeit sich erheben lernte. Und nur damals geschah dies in naturwüchsiger Naivität und innerhalb einer Einfachheit und Geschlossenheit der Lebensverhältnisse, welche in keiner späteren Zeit so wiedergekehrt ist. Darum ist eben „klassisch" gleichbedeutend „mit einfach, maßvoll, ungesucht-schön, edel"; darum sind die Klassiker für alle Zeiten Normen und Bildner des Geschmacks; Inhalt und Form decken sich bei ihnen; kein ungeformter, ungehobelter Stoff, keine über die Sache hinauswuchernde kokette Form beleidigt den Schönheitssinn. Es ist das nicht meine Behauptung; Tausende haben diese bildende Macht des klassischen Alterthums an sich erfahren; so schreibt Bunsen an Lücke (d. 16. Juni 1815): „Das Alterthum gab mir den ruhigen Sinn für das im Laufe der Jahrtausende nicht zu zerstörende, für die ewigen Gegenstände aller menschlichen Betrachtung — Sprache, Kunst, Wissenschaft, Staat, Religion, und so die rechte Betrachtung aller kleinlichen, mit den Generationen aufkeimenden und verschwindenden Gestaltung und Verbrämung jener Hauptpunkte." Und sind nicht Schiller und Göthe die lebendigsten und beredtesten Zeugen für jene Wahrheit? —

Wer das alles recht überlegt hat, der wird sich nicht irre machen lassen durch das banale Gerede einsichtloser Philister: „Wozu unsre Jugend mit Lehrgegenständen quälen, die sie im künftigen Leben doch nicht brauchen?" Zugegeben, daß die Mehrzahl im späteren Leben ihre Klassiker nicht mehr ansieht, so behält doch der Ausspruch, welchen Döderlein oft anzuführen pflegte, sein volles Recht: Multa discimus in futuram oblivionem. Den Livius, Tacitus, Homer und Sophokles lesen — das braucht der Jüngling, der sein Absolutorium in der Tasche hat, der Theolog, Jurist, Mediziner, allerdings nicht; aber diese Klassiker einmal gelesen zu haben — das thut ihm Noth, und davon behält er die segensreichen Folgen sein ganzes Leben lang; denn diese Lektüre hat seinem Geist und Gemüth und Geschmack in der Zeit der höchsten Bildungsfähigkeit eine Richtung und ein Gepräge gegeben, das nie wieder verloren geht; sie hat einen Menschen aus ihm gemacht, der er sonst nicht geworden wäre, einen gebildeten, harmonisch gebildeten Menschen, einen Menschen mit sittlich-ästhetischem Gewissen, mit

Sinn für Edles und Großes, einen Menschen, der mit dem Heautontimorumenos des Terenz spricht: Homo sum; nihil humani a me alienum puto.

„Aber," wendet man ein, „wenn das die nothwendigen und unausbleiblichen Früchte humanistischer Bildung sind: warum bekommen wir denn an unserer jetzigen studirenden Jugend vielfach so gar wenig von diesen Früchten zu sehen? Wo ist denn bei der Masse unsrer Abiturienten der Sinn für alles Edle, der Wissensdurst, der Eifer für Kunst und Humanität? Der Sinn für all' diese Herrlichkeiten scheint schließlich in dem Sinn für das rothweiße Abiturientenband *) und für das Kneipleben aufzugehen, und die durch das klassische Alterthum angeregte sittliche Begeisterung in der Begeisterung für „Bestimmungspaukereien" zu verpuffen."

Gott sei's geklagt, daß es so ist; aber wer trägt die Schuld daran? Abgesehen von der Minderheit Einzelner, die auch an der besten Studienanstalt jeder Geisteszucht widerstehen und spotten, hat die Masse der Schüler, welche die Schulpforte in ihrer Blüthezeit erzog — hat auch eine große Mehrzahl der Schüler, welche von dem Erlanger, Nürnberger, Baireuther, Ansbacher und Augsburger Gymnasium in den zwanziger und dreißiger Jahren abgiengen, unsre Behauptungen nicht Lügen gestraft, sondern denselben zur Bestätigung gedient. Aber damals war eben der Gymnasialunterricht wirklich noch ein humanistischer, — ein einheitlicher. Wenn es jezt soviel schlimmer geworden ist, so liegt die Schuld an zwei Ursachen: erstlich an der unorganischen Zersplitterung des Unterrichts in disparate Lehrgegen-

---

*) Die Gewährung dieses Bandes an die Abiturienten resp. Oberklässer scheint uns ein entschiedener Fehlgriff, nicht weil das Tragen solcher Bänder an sich gefährlich oder verderblich wäre, sondern weil durch diese Anticipation eines studentischen Abzeichens dem Jüngling eine Freude zerstört wird; die Freude und der Reiz, den der angehende Student empfindet, wenn er beim Eintritt in eine Verbindung sein Verbindungsband empfängt, ist durch jenes kindische Abiturientenband vorweggenommen.

stände, zweitens an dem, nicht auf Tüchtigkeit sondern auf Wissens-Menge gerichteten, unseligen neueren Lokationssystem.

Die französische Sprache hat für's Leben ihren praktischen Nutzen; aber es gibt noch viele andre praktisch nützliche Dinge, die man darum gleichwohl nicht zu obligaten Lehrgegenständen für Studienanstalten macht. In den zwanziger und dreißiger Jahren war der französische Unterricht ein Nebenfach, die Theilnahme daran stand, wie die am Zeichen- und Sing-Unterricht, dem Schüler frei. Französisch war kein Gegenstand des Examens; gleichwohl lernten wir genau ebensoviel, als jezt gelernt wird, nämlich französische Autoren lesen, aber nicht: französisch sprechen. Lezteres lernt man überhaupt nur im täglichen (nicht auf ein paar wöchentliche Lehrstunden beschränkten) Umgang mit geborenen Franzosen; und wer sich allgemeine geistige Bildung erworben hat, der lernt es, sobald ihm diese Gelegenheit geboten wird, schnell und leicht; auf dem Gymnasium lernt er auch beim besten Unterricht nicht französischsprechen. Es ist aber ein großer Nachtheil, wenn durch Aufnahme des Französischen unter die obligaten Hauptfächer im Schüler der Wahn geweckt wird, als ob dieser leichte Unterricht in einer leichten neuen Sprache an Werth und an aufzuwendender Mühe dem Studium der alten Sprachen gleichstünde. Und warum soll denn unter den neuen Sprachen gerade die französische so bevorzugt werden, während doch die englische und italiänische Literatur hoch über der französischen, Shakspear und Dante hoch über Corneille und Racine, Walter Scott und Manzoni hoch über Florian, Fenelon (Telemach!) und Victor Hugo; Gibbon, Mac Aulay und Sismondi hoch über Voltaire stehen? Uns sagte einer unsrer Lehrer: „Eine neu-europäische Sprache soweit lernen, um ihre Classiker lesen zu können, ist für Leute, die lateinisch und griechisch verstehen, ein Frühstück!“ In der That war ich nicht der einzige, der schon in einer der mittleren Gymnasialklassen Tasso's Gerusalemme liberata und Goldsmith's Vicar of Wakefield für sich las. Die italiänische, wie die englische Formenlehre machten wir uns mit Hülfe einer Grammatik zu eigen; für die englische Aussprache fand sich irgend ein älterer des Englischen kundiger Familienfreund oder Bekannter, der gerne einige Anleitung gab. Mit dem Lesen plagte man sich einig

Tage; dann gieng es allmählich. Die Zeit zu solchen „Allotriis“ fand sich in den Oster= und Herbstferien. — Man mache nun aber die Allotria zu Hauptsachen, so werden folgerichtig die Hauptsachen wie Allotria behandelt werden! Man geht eben jezt von der unseligen Voraussetzung aus: wozu der Schüler nicht durch Examen und Lokation genöthigt werde, darin werde er nichts arbeiten. Ob man wohl auch noch einmal Essen und Trinken zum obligaten Lehrgegenstand erheben wird? Den geistigen Hunger und Durst hat man glücklich beseitigt; vielleicht gelingt es auch mit dem leiblichen. Durch systematische Ueberfütterung kann dies ja wohl gelingen, und dann kann man an die Stelle des Hungers den obligatorischen Eßzwang treten lassen, und nach der Zahl der Verdauungsfehler die Lokationsplätze berechnen. Man treibe nur vollends den lezten Rest von Geist aus unsern Lehranstalten, und ersetze ihn durch einen maschinenmäßigen Mechanismus! Das Studium zu zerstückeln, dem Unterricht die Einheit und das organische Centrum zu nehmen, ist der erste Schritt der Entgeistigung.

Weit nothwendiger und ersprießlicher, als die Erhebung der französischen Sprache zum obligaten Lehrgegenstand, wäre eine Aufnahme der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Sprache in den (mit Recht obligaten) deutschen Unterricht. Das Gothische schließt sich naturgemäß und geschichtlich an's Griechische an als zweite Stufe der Lautverschiebung, und als dritte das Alt= und Mittelhochdeutsche an's Gothische. Nun ist meine Meinung nicht, daß man aus unsern Gymnasiasten gelehrte germanistische Sprachforscher machen — geschweige daß man über die gothische und althochdeutsche Formenlehre Scriptionen und Examina halten sollte, wohl aber, daß im deutschen Sprachunterricht der höhern Klassen das Schema der gothischen und althochdeutschen Deklinationen und Conjugationen ihnen mitgetheilt, und von der Art, wie die mittel= und neuhochdeutschen Wortstämme und Flexionsformen allmählich aus den alten entstanden sind, ein Begriff gegeben würde. Einzelne Stücke aus Ulfilas, Otfrid und dem Heliant dürften denn wohl auch gelesen werden — wieder nicht zu dem Zwecke oder mit der Prätension, die Schüler zu Germanisten zu bilden, sondern um ihnen einen Begriff von altdeutscher Sprache und Literatur zu geben,

und eine Basis für spätere weitere Studien. Auch hier soll das Ziel dieses sein: Hunger nach mehr zu erregen.

Die Mathematik ist ein unerläßlich nothwendiger Lehrgegenstand, und muß obligat bleiben, wie sie es war. Mit dem humanistischen Unterricht verglichen, ist sie ein völlig disparater, weil völlig abstrakter Gegenstand, jedoch eben als Uebung in abstrakter Anschauung und abstraktem Denken unentbehrlich. Aber gerade deswegen darf sie dem Humanismus nicht als ein gleichberechtigtes Zweites an die Seite — sondern muß als ein supplementäres Bildungsmittel gegen jenen bescheiden in den Hintergrund treten. Und zwar nicht nur, was die Zahl der Lehrstunden (höchstens vier in der Woche!) betrifft, sondern — damit in diesen wenigen Lehrstunden etwas tüchtiges geleistet werden könne — auch was die Methode und Ausführlichkeit des Unterrichts betrifft. Als ich das Erlanger Gymnasium besuchte, wurde viel geleistet. Wir hatten in der obersten Klasse der Lateinschule die Buchstabenrechnung nebst den quadratischen Wurzelausziehungen, in der ersten Gymnasialklasse die einfachen algebraischen Zahlengleichungen bis zu vier unbekannten Größen, nebst den diophanteischen Gleichungen; in der zweiten Gymnasialklasse die Lehre von den Potenzen und Logarithmen, die reinen und gemischten quadratischen Gleichungen und die Elemente der Lehre von den höhern Zahlengleichungen; in der dritten Klasse die Geometrie bis zur Lehre vom Kreis incl., und die Berechnungen von Kreisumfang, Kreisfläche, Segmenten u. s. w.; endlich in der Oberklasse die Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie und unter dem Namen der „mathematischen Geographie" die Elemente der Astronomie unsers Sonnensystems (z. B. Berechnung der Tageslänge für eine gegebene Breite und Jahreszeit, der Sonnenhöhe, Morgen- und Abendweite der Sonne, der Beleuchtungsgrenze, der Planetenentfernungen aus deren Umlaufszeiten u. dgl. m.) Das konnte aber nur dadurch geleistet werden, daß in jedem dieser Lehrgegenstände ein gewisses Maß eingehalten, und nicht alles gelehrt wurde, was für einen Mathematiker von Fach wichtig oder interessant sein mag. In jeder dieser Partieen war ein bestimmter Zielpunkt in's Auge gefaßt, sodaß eben nur diejenigen Sätze, welche zur Gewinnung dieses Zieles nothwendig sind, gelehrt, seitwärts liegende aber bei Seite gelassen wurden. Dadurch kam Klarheit, Durchsichtig-

keit und Uebersichtlichkeit in den Unterricht. Ich habe mehrfach Gelegenheit gehabt, zu bemerken, wie in neuerer Zeit gegen dies pädagogische Gesetz auf manchen Anstalten gefehlt wird. Schon Hofmann's an sich treffliche Lehrbücher gehen in gar mancher Beziehung in Umfang und Methode über das richtige Maß hinaus; sie sind mehr geeignet, tüchtige Mathematiker von Fach heranzuschulen, als die Mathematik zum formalen Bildungsmittel für Gymnasiasten zu benützen; die Mathematik soll aber auf Gymnasien nicht Zweck, sondern Mittel sein, und der Mathematikprofessor an einer Studienanstalt darf sich durch seine persönliche Liebhaberei an seinem Fache nie hinreißen lassen, jenen pädagogischen Zweck und das pädagogische Maß außer Acht zu lassen. Ich habe es erlebt, daß dreizehnjährigen Knaben außer andern schwierigen Aufgaben aus Meier Hirsch unter andern auch eine äußerst schwierige und complicirte Buchstabengleichung mit mehreren unbekannten Größen als Hausaufgabe gegeben wurde, zu deren Ausrechnung ich selbst, der ich in schwierigeren mathematischen Operationen einige Uebung habe, wenigstens zwei Stunden Zeit brauchte! Nun ist doch wahrlich nicht das der Zweck des Mathematik-Unterrichtes auf Studienanstalten: den Schüler in jeder Branche dieser Wissenschaft bis zur äußersten Virtuosität hinaufzuschrauben — d. h. den talentvolleren; denn die schwächeren macht man auf diese Weise ganz confus!

Statt nach den complicirtesten, suche man lieber nach den klarsten Beispielen, die stets die lehrreichsten sind, und halte bei der Reproduction jedes Beweises, dem Vollzug jeder Operation, vor allem und unnachsichtlich auf Strenge der Methode, auf Sauberkeit und Eleganz der Form. Klare Köpfe zu erziehen, ist der Zweck des mathematischen Unterrichts auf Studienanstalten.

Die goldene Regel: multum, non multa! gilt wie von dem mathematischen so auch von dem Geschichtsunterricht. Während die Mathematik sich zum Humanismus als ein disparater Stoff, als ein supplementäres Gegengewicht, verhält, schließt sich die Geschichte an das humanistische Studium als ein innigst verwandter Stoff unmittelbar an, ja sie erwächst geradezu aus jenem. In der Lektüre des Cornelius Nepos (der nie und nimmer durch moderne Fabrikate ersetzt werden sollte! schon darum nicht, um dem angehenden Lateiner die stolze Freude, einen Klassiker lesen zu können, nicht zu verderben!)

des Cäsar und Livius lernt der Schüler ja schon die alte Geschichte, und zwar — was viel werth ist — aus alten (wenn auch dem Geschichtsforscher und Kritiker nicht durchweg als authentisch geltenden) Quellen. Der Unterricht in der alten Geschichte schließt sich hier ergänzend, eventuell berichtigend, an.

Aber die Verwandtschaft zwischen dem humanistischen Studium und der Geschichte ist nicht bloß diese äußerliche des zufälligen Zusammentreffens in einem Theil des Stoffes. Wenn wir oben die geistige Sphäre der Denkgesetze und des sittlichen Gesetzes der Sphäre der Naturgesetze gegenübergestellt haben, so ist ja einleuchtend, daß dieser Gegensatz mit dem zwischen der Geschichte und der Natur sich innerlich deckt. Denn die Geschichte ist eben die Sphäre dessen, was durch menschliches Denken und menschliches Wollen auf dem Gebiete geistiger Freiheit sich entwickelt, während in der Natur die Naturnothwendigkeit herrscht. In der letzteren ist kein Fortschritt; die Geseze der Attraktion, des Lichtes, des Schalles u. s. w. sind heute noch die nämlichen, wie vor Jahrtausenden. Der gespannte Dampf hatte damals schon dieselbe Kraft, wie heute, und der elektrische Strom wirkte, wie heute; daß aber ein denkender Mensch diese Kraft des Dampfes, und ein anderer die des elektrischen Stromes erkannte und zu nützen verstand, das ist ein geschichtliches Ereignis, ebenso wie die Kriege, Eroberungen und Gründungen von Reichen. Mit den geistigen Potenzen des Denkens und Wollens hat es das humanistische Studium — mit den nämlichen, nur nach einer andern Seite hin, hat es die Geschichte zu thun. Jenes lehrt die Kräfte und Gesetze, dies die Resultate des geistigen Lebens der Menschheit kennen.

Resultat geistigen Lebens ist aber nicht alles und jedes zufällig irgendwo geschehene. Daß in irgend einem innerafrikanischen Negerstamm auf den Häuptling Kazimbe ein Häuptling Kurululu, und auf diesen ein Häuptling Mosilikatse gefolgt ist, und daß dieser von einem Häuptling Karutze getödtet und verspeist worden ist, das ist kein Resultat geistigen Lebens, sondern bloß geistigen Todes, und mag daher Objekt der Chronik sein; Objekt der Geschichte ist es nicht. Steht es denn aber anders mit den Regentenreihen so mancher türkischen und nichttürkischen Völker? Es gibt viele Dinge in der Weltgeschichte, welche pures Stroh sind. Andere Dinge sind an

sich kein Stroh, sondern haben für den Historiker von Fach wahren, echten und hohen Werth. So ist z. B. die Geschichte der skotischen und piktischen Reiche vom siebenten bis dreizehnten Jahrhundert für den Kirchenhistoriker wie für den Erforscher des keltischen Alterthums von höchster Bedeutung. Werden wir uns darum einfallen lassen, das Gedächtnis unsrer Gymnasiasten mit der Regententafel der skotischen Könige und ihrer Regierungszeiten zu beschweren? Gewiß nicht. Aber warum nicht?

Weil der Geschichtsunterricht auf Gymnasien eine organische, künstlerische Einheit darstellen muß, analog etwa, wie Herodot das ihm vorliegende Stück der Weltgeschichte unter den künstlerisch-einheitlichen Gesichtspunkt des Gegensatzes zwischen Hellenismus und Barbarenthum gebracht hat. Denn das geistige Leben der Menschheit ist das Objekt des „humanistischen" Geschichtsunterrichtes. Ein einheitlicher Faden muß sich durch denselben hindurch ziehen. Das Studium von Latein und Griechisch und die Lektüre der Klassiker hat den Schüler in eine ihm zunächst völlig fremde Welt, in eine ferne Vergangenheit versetzt; der Zweck des Geschichtsunterrichtes ist nun: die Vermittlung ihm zu geben zwischen dieser fernen Vergangenheit und der gegenwärtigen Welt, die ihn umgibt; ihm klar zu machen, wie aus jener klassischen Vergangenheit heraus, durch den Faktor des Christenthums sich diese jetzige Welt äußerlich und innerlich entwickelt hat. An das Ende der alten Welt, an die Theilung und den Verfall des römischen Reiches knüpft sich die Völkerwanderung an; aus ihr geht das „römische Reich", das deutsche Kaiserthum hervor, und dies hat den einheitlichen Faden des Unterrichts zu bilden, an welchen die Geschichte Frankreichs, Englands, Ungarns, Spaniens und des Orients sich in einer Art von Episoden organisch anzureihen hat, und zwar an solchen Stellen, wo diese fremden Völker in die Geschichte des deutschen Reiches eingreifen. Vom sechszehnten Jahrhundert an, wo mit der Reformation die neue Geschichte beginnt, wird die Bewahrung der organischen Einheit schwieriger, aber keineswegs unmöglich. Auch hier wird Deutschland das *δός μοι ποῦ στῷ* sein, wo der Lehrer seinen geistigen Standpunkt nimmt; auch hier wird die Geschichte der fremden Länder in Form erläuternder Episoden immer da hereinzuziehen sein, wo diese Völker in die deutsche Geschichte eingreifen.

So wäre z. B. die Geschichte Skandinaviens von der Zeit Gustav Wasa's an beim Anfang des dreißigjährigen Krieges als ein Stück der Einleitung zu demselben nachzuholen. Die spätere Geschichte Skandinaviens von 1648 bis 1660 würde selbstverständlich bei den Kriegen Karl's X. ihre Stelle finden. Die Geschichte Frankreichs, Englands und der Niederlande von 1556 (Englands von 1509) bis ca. 1610 würde sich als ein größerer Anhang an die deutsche Reformationsgeschichte schließen, u. s. w. Ein in solchem Geiste bearbeitetes Lehrbuch der Weltgeschichte wäre ein dringendes Bedürfnis. Denn nichts ist tödtender und für den Schüler qualvoller, als ein Lehrbuch, worin die Geschichte schablonenmäßig nach den geographischen Rubriken der einzelnen Länder behandelt, d. h. jeder Zeitraum unorganisch in so und so viele Fetzen zerschnitten und zerrissen ist.

Eine organische Behandlung der Geschichte in solcher Weise wird dann von selbst vor dem Irrweg bewahren, dem Gedächtnis des Schülers eine erdrückende Menge stofflicher Einzelheiten und Jahrzahlen aufzubürden. Der selige Prof. Schäfer hielt als Grundsatz fest: ein Dutzend Jahrzahlen der wichtigsten Ereignisse aus jedem Jahrhundert zu wissen, sei genug; diese müsse man aber eisenfest wissen! Er hatte Recht. Wir lernten auch daneben noch die Regierungszeiten der deutschen Kaiser und die der wichtigeren französischen und englischen Könige. Doch sobald mehrere synchronistische Regentenreihen zu merken sind, stellt sich nach dem Verlauf einiger Jahre immer einige Confusion ein, und es wird wenigstens eine neue Repetition nöthig. Jene Jahrzahlen der Hauptereignisse aber hatten wir in der That fest für unser ganzes Leben. Ein solches Grundschema in großen, groben Zügen gibt Klarheit. Das minderbedeutende reiht sich von selbst an; man weiß mindestens, in welchem Jahrzehent es geschehen sei. Diese klare Anschauung von dem Grundgeripp der Geschichte ist aber wahrlich — als Erfordernis allgemeiner Bildung — unendlich viel mehr werth, als ein qualvolles Einpauken von Hunderten von Jahrzahlen, die man für Scription und Examen lernt, um sie nach erlangtem Absolutorium unausbleiblich wieder zu vergessen und dann — gar nichts zu wissen und in Hinsicht auf Chronologie in völliger Confusion sich zu befinden.

Was soll denn nun aber mit der bairischen Geschichte

werden? Derjenige müßte wohl fürchten, gesteinigt oder wenigstens als ein wüster Demagoge perhorrescirt zu werden, welcher auf diese Frage die Antwort geben wollte: „Eine bairische Geschichte gibt es überhaupt nicht; folglich kann sie nicht Unterrichtsgegenstand sein." Und doch, ohne alle Demagogie, aus einem, christlicher Unterthanentreue sich bewußten Gemüthe heraus, aber auf den richtigen Begriff von Geschichte fußend, geben wir die Antwort: Eine bairische Geschichte in dem Sinn, daß sie separater Lehrgegenstand sein könnte, gibt es nicht. Eine Chronik des bairischen Regentenhauses und seiner Gebietstheilungen gibt es; aber derjenige Mann, welcher den Rath ertheilt hat, diese Chronik zum besonderen Unterrichtsgegenstand auf Gymnasien zu machen, hat einen für die Interessen des Königshauses wie für die der Jugend gleich unersprießlichen Rath gegeben. — In wichtigen Epochen greifen Glieder des bairischen Regentenhauses bedeutsam in die Geschichte ein; auch ist keine bewegte Zeit im Reiche gewesen, wo nicht auf die politische Haltung und Stellung Baierns viel angekommen wäre. Darauf den Blick des Schülers beim Unterricht der Weltgeschichte zu lenken, ist des Lehrers Pflicht; dadurch wird der Schüler zu der Einsicht gelangen, daß Baiern in der Weltgeschichte etwas zu bedeuten gehabt, und noch hat, und wird Achtung vor dem Staate, dem er angehört, und vor dessen Regenten bekommen. Löst man nun aber die Geschichte Baierns — und überdies nicht einmal des jetzigen Baierns, sondern nur der Dynastie und ihrer ehemaligen, beschränkteren Besitzungen — aus der organischen Verbindung mit der Weltgeschichte heraus, und plagt den Schüler mit Erlernung von Einzelheiten, die für den großen Gang der Geschichte ohne Bedeutung, weil wirklich nur Familien- und Hausbegebenheiten, nicht aber welthistorische Ereignisse waren, so flößt man dadurch dem Gemüth des Knaben einen unwillkürlichen Ueberdruß ja Widerwillen gegen dies Lehrobjekt und somit auch gegen den Stoff desselben ein; ja er vergißt über die vielen folgenlosen und unbedeutenden Begebenheiten die manchen wirklich wichtigen und weltgeschichtlichen Ereignisse, und gelangt zu der Anschauung, daß dieses Baiern mit dieser trockenen Geschichte doch eigentlich ein gar unbedeutender Staat sein müsse. Wir werden daher den Tag segnen, an welchem jene unnatürliche und unorganische Exartikulation des bairischen Antheils an der deutschen und

deren Complicirtheit verglichen die Differentialrechnung nur ein Kinderspiel ist, wird nun auf Grund jener von vornherein falschen Prämissen ausgerechnet: 1) welche Platznummer jedem der Schüler zuertheilt, und 2) welche Fleißesnote demselben zuerkannt wird. Und wer dann solchergestalt einen der ersten Plätze erobert hat, dem wird am Schlusse des Schuljahres — an manchen Anstalten unter Pauken- und Trompetenschall — in feierlicher öffentlicher „Preißevertheilung" ein schön eingebundenes nützliches Buch als „Schulpreiß" eingehändigt. Die Zahl der in jeder Klasse zur Vertheilung kommenden Preiße richtet sich dabei — abermals nach arithmetischen Gesetzen — nach der Schülerzahl; mit andern Worten: sind in einer Klasse nur sechs Schüler, so erhält nur der erste einen Preiß, wenn auch der zweite im ganzen Schuljahr nur einen halben Fehler mehr gemacht hat, und wenn er auch nach dem einstimmigen Urtheil der Lehrer ein ausgezeichneter Mensch ist; dagegen erhält in einer Klasse, die dreißig Schüler zählt, auch der dritte noch einen Preiß, gesetzt auch, daß er dem ersten und zweiten um zweihundert Fehler voraus und nach dem Urtheil der Lehrer ein ganz mittelmäßiger Mensch ist. Er wird mit Ehren gekrönt dafür, daß die andern siebenundzwanzig noch schlechter waren, als er. Selbst „Religionspreiße" werden ausgetheilt; natürlich bemißt sich auch die Religiosität der Schüler nach der Zahl der in den „Religionsscriptionen" (!) gemachten Fehler.

Das ganze System ist also Eine große Unwahrheit, eine Satire auf alle wahre Pädagogik. Und dennoch sehen wir Dutzende von maßgebenden Persönlichkeiten erzittern, und sich verfärben bei dem bloßen Gedanken, daß es einen Zustand geben könnte, wo die Lehrer der Scriptionen und Lokationen entbehren müßten. „Welcher Schüler würde denn dann noch etwas lernen?" fragen die Einen. Nun freilich, wenn das „Etwas lernen" in der Vollpropfung mit Wissensstoff besteht, dann möget ihr Recht haben. Wie man die Mehlnudeln den Gänsen nicht beizubringen vermag ohne Anwendung einiger sanften Gewalt, so wird man wohl auch das beliebte Quantum von trocknem Gedächtniskram den Schülern nicht ohne solche Mittelchen der Ehrgeizerregung beibringen — und, wenn ich die vor vierzig Jahren eingeführten grammatischen Lehr- und Uebungsbücher mit den jetzt eingeführten, namentlich mit Englmann, vergleiche, so

finde ich, daß auch im grammatikalischen Unterricht jetzt das Maß überschritten, und den Schülern ein Quantum kleinlicher stilistischer Subtilitäten und Ausnahmsfällchen aufgebürdet wird, das dem Philologen zur Erlangung einer streng ciceronianischen Diction unerläßlich sein mag, dem Lateinschüler aber vollkommen entbehrlich, ja nur schädlich, weil confundirend und von den Hauptregeln abziehend ist. Beschränkt man aber den grammatischen Elementarunterricht auf das nothwendige, auf strenge Akribie in der Formenlehre, und auf die Hauptregeln der Syntax, läßt man die feineren Regeln (wie es ehedem geschah) in den höhern Klassen bei Gelegenheit der Lektüre und Erklärung der Classiker nachfolgen, und geht man bei allem Unterricht in allen Fächern darauf aus, nicht Wissen einzutrichtern, sondern Lust und Eifer für den Lehrstoff zu erwecken, und strebsame tüchtige junge Leute heranzubilden, die gern selbst etwas lernen: so bedarf man jenes Lokationssystems keineswegs, selbst in den untersten Lateinklassen nicht, wo der Lehrstoff noch ein trockener, in sich minder lohnender ist.

Man wecke das sittliche Pflichtgefühl. Aus Pflichtgefühl, und nicht um Lohnes und Ehre willen, soll der Schüler seine Arbeiten mit Fleiß und Sauberkeit fertigen; das ist der Grundsatz, welcher mit aller Energie muß geltend gemacht werden. Ist man denn so aller Mittel bar, sittliches Pflichtgefühl zu wecken? Der rohe Bauernbursche, wenn er Rekrut geworden, thut seine Schuldigkeit beim Exerciren, ohne daß dort eine Lokation eingeführt wäre. Thut er sie nicht, so hat er Strafe zu fürchten; daß er sie thue, dazu treibt ihn neben der Furcht vor Strafe das Ehrgefühl — auch ohne Preißevertheilung! Und was in so mühevollem Dienst bei dem rohen Bauernburschen möglich ist, das sollte bei Knaben aus besseren, gebildeteren Familien und bei der leichteren und lohnenderen Erfüllung der Schulpflicht unmöglich sein? Der träge und nachlässige Lateinschüler hat Strafe zu fürchten; jeder Schüler aber hat ein Gewissen und in demselben ein natürliches Gefühl für das, was ehrbar und lobenswerth, und für das, was schmachvoll ist, mit einem Wort jenes sittliche Ehrgefühl, welches das gerade Gegentheil jenes unsittlichen Ehrgeizes ist. Sich des Unrechten, der Trägheit, der Nachlässigkeit schämen — sich der Zufriedenheit des Lehrers freuen, und die Süßigkeit der Selbstzufriedenheit nach wohlvoll-

brachter Pflicht empfinden — also das Gute und Rechte wollen und thun aus Liebe zum Guten, aus Liebe zum Lehrer, aus Liebe zu Gott: das ist sittliches Ehrgefühl, und der müßte ein Stümper von einem Lehrer sein, der dies Ehrgefühl nicht zu wecken vermöchte. Bei einzelnen unter seinen Schülern wird es ihm schwer werden; da, wo das Gesetz im eigenen Busen schweigt, ist dann der Mosisstab der Strafe, der Zucht an seiner Stelle. Des Sirenenliedes der Lokation bedarf es nicht."

„Aber", so lautet nun ein zweiter Einwurf, „wenn die Scriptionen fallen, so fällt ja jeder objektive Maßstab in der Classificirung der Schüler, und es ist dem subjektiven Ermessen des Lehrers und damit der Parteilichkeit Thür und Thor geöffnet."

Der Parteilichkeit — worin? „In der Locirung der Schüler." Aber diese Locirung soll ja eben ganz wegfallen. Man ordne die Namen der Schüler im Katalog nach dem Alphabet. „Und so sollte gar kein Unterschied gemacht werden zwischen fleißigen und trägen, tüchtigen und schlechten Schülern?" Gewiß; des Notensystems wird man nicht ganz entbehren können; schon als Rechenschaft vor den Eltern, sodann als Basis für Stipendienbewerbungen wird ein Notensystem erforderlich sein. Allein dasselbe kann auf die einfachste Weise ohne Lokation durchgeführt werden. Vor allem wären die Rubriken: Noten des Fleißes, Noten der Befähigung und Noten des Betragens zu tilgen. Wer sich im Betragen gegen die Lehrer und die Schulgesetze durchaus nichts hat zu Schulden kommen lassen, der hat sich ja keineswegs „vorzüglich" betragen, sondern hat, um mit Döderlein zu reden, nur „seine verfluchte Schuldigkeit gethan." Man bemerke ihm in's Zeugnis, er habe sich gut oder tadellos betragen; und denen, welche dies nicht gethan, bemerke man in concreten Worten, worin sie gefehlt haben. Die Fähigkeiten lassen sich nur schwer classificiren; es kann ein Schüler langsam aber sehr klar auffassen, es kann einer ein sehr präsentes, aber nicht sehr treues — der andere ein sehr großes und treues, aber nicht sehr präsentes Gedächtnis haben; der dritte hat großes Sprach- aber kleines Mathematiktalent, der vierte umgekehrt. Wiederum hängen mit bestimmten Fähigkeiten die Neigungen zu bestimmten Fehlern — mit rascher Auffassung leicht Flatterhaftigkeit, mit geistiger Regsamkeit und Erregbarkeit leicht Unaufmerksamkeit zusammen. Was soll

da eine Classification nach einem Prokrustesbett von Zahlenrubriken? Wer keine Fähigkeiten, auch nicht nach einer einzigen Seite hin, besitzt, der ist — selbst bei großem Fleiß und gutem Willen — um seines eigenen künftigen Lebensglückes willen rechtzeitig von der Anstalt ab und einem anderen Berufe zuzuweisen; einem nach allen Seiten hin glänzend und harmonisch befähigten aber braucht man es nicht in sein Zeugnis zu schreiben, daß er ein Genie ist. Was ist denn überhaupt mit diesem kanzleimäßigen Schreiben und Rubriciren geleistet? Weit besser wäre eine sogenannte „Censur" im alten Sinn, d. h. eine Charakteristik jedes Schülers, die vom Klaßlehrer mit Zuziehung der übrigen Lehrer zu bearbeiten und am Ende jedes Schuljahres dessen Eltern versiegelt zuzustellen wäre. Was aber Noten betrifft, so würde eine Hauptnote hinreichen, und diese in drei Stufen. Der ganze Mittelschlag der Klasse, der im wesentlichen seine Pflicht gethan hat, bekäme die Note gut; diejenigen Schüler, über welche die Lehrer entschieden zu klagen gehabt, und welche habituell der Strafen oder Strafdrohungen bedurft haben, bekämen die Note schlecht; und diejenigen, welche sich entschieden ausgezeichnet haben, die Note sehr gut. Nicht Ein Lehrer, sondern die sämmtlichen an der Klasse thätigen Lehrer sammt dem Rector und den Lehrern der nächst unteren Klassen hätten dabei zu entscheiden, wenngleich der Klaßlehrer in erster Linie gehört werden müßte. Subjektiver Parteilichkeit wäre damit genügend vorgebaut. Will man denn überhaupt als Voraussetzung hinstellen, daß die Lehrer unredliche Männer seien? Es gibt unter ihnen solche, aber gottlob nur wenige, die mit Willen und Bewußtsein parteiisch sind; daß diesen gerade das Lokationssystem reiche Gelegenheit bietet, ihrer Parteilichkeit zu fröhnen, lehrt die Erfahrung; jenes so eben vorgeschlagene einfache Drei-Noten-System, wo die übrigen Lehrer corrigirend eingreifen, würde ihnen einen sichern Damm entgegenstellen. Aber auch bei den redlichsten, besten Lehrern schleicht sich oft unwillkührlich und ihnen selbst unbewußt eine Vorliebe für gewisse Schüler, eine Antipathie gegen andre ein, da es ja überhaupt keine Individualität gibt, die nicht auf andere Individualitäten sei es anziehend, sei es abstoßend wirkte. Auch hier ist in dem Lehrerrath das naturgemäße Correktiv gegeben. Fehler oder Unbilligkeiten können selbst dann noch vorkommen; das leugnen wir nicht; aber wo und in welcher

menschlichen Thätigkeit kommen denn keine Fehler vor? Man wolle nur nicht, um Fehler unmöglich zu machen, die geistig freie Thätigkeit des persönlichen Urtheils über Persönlichkeiten so in Bande mechanischer Verordnungen schnüren, daß das Gute und Richtige dadurch unmöglich werde! Und schließlich sei denn doch auch noch darauf hingewiesen, daß diese Klaßnoten für das folgende Leben gar keine praktische Bedeutung haben. Wer das Gymnasium absolvirt hat, der wird immatrikulirt; nach seiner Note wird dabei nicht gefragt; und seine fernere Lebenslaufbahn richtet sich bekanntlich nur nach der Note, die er nach vollendetem Universitätsstudium in seinem Fach-Examen sich erworben.

„Aber mit der Lokation würde auch die Preißevertheilung fallen", so lautet ein dritter Einwurf, „und damit gienge denn doch ein Stück wahrer Jugendpoesie verloren." — Auch ich möchte, obwohl ich mir eine blühende Anstalt ohne Preißevertheilnng denken kann, die letztere doch nicht ganz missen. Daß derjenige Schüler, welcher glückliche Talente treu angewendet hat, Lob oder Anerkennung ernte, ist in der Ordnung; und warum sollte er diese Anerkennung nicht auch öffentlich, vor den Eltern der Schüler und den Freunden der Anstalt, ernten? warum nicht zur Erinnerung an diese festliche Stunde und zum Sporn für die Zukunft ein werthvolles belehrendes Buch (nur aber um Gottes willen keines der Schulbücher, die er sich ohnehin kaufen müßte!) erhalten? Das alles, in richtigem Geiste getrieben, dient dem Ehrgefühl und der Ehrliebe, nicht dem Ehrgeiz. Aber zu diesem richtigen Geiste gehört eben, daß der Schüler nicht um solches Lohnes willen das Jahr hindurch seine Pflicht gethan habe; sonst hat er seinen Lohn dahin und verdient keinen. Die Preißevertheilung muß daher aus der bisherigen direkten Beziehung auf den das Jahr über bewiesenen Fleiß — auf die schuldige Pflichterfüllung — herausgelöst werden. Nicht die Lokation, sondern die Bearbeitung einer ad hoc gestellten Preißaufgabe muß die Basis bilden. In der Lateinschule und den zwei untern Gymnasialklassen wird aber diese Preißaufgabe eine etwas andre Gestalt annehmen müssen, als in den beiden obern Gymnasialklassen. In den ersteren wird es eine Uebersetzungsaufgabe aus dem Deutschen in das Lateinische (resp. Griechische) sein, schwierig genug, um das Vollmaaß der Kräfte der besten Schüler dieser Klasse in Anspruch zu nehmen.

Nur diejenigen, welchen der Lehrerrath die Note „sehr gut" zuerkannt hat, werden zur Preißbewerbung zugelassen; sie dürfen unter einander „rittern", indem sie (am Ende des Schuljahrs, nach bereits ertheilten Noten) im Klaßzimmer unter Aufsicht des Lehrers die Preißaufgabe bearbeiten. Die gelieferten Arbeiten werden vom Klaßlehrer corrigirt, vom Lehrerrathe revidirt, und der besten (oder den zwei besten) wird der Preiß zuerkannt. In den beiden obern Gymnasialklassen dagegen würden wir es vorziehen, solche Preißaufgaben zu stellen, welche zu Hause in der Frist mehrerer Wochen zu bearbeiten wären, und wobei es nicht nur auf grammatische Correktheit, sondern auch bereits auf den Geist und Geschmack ankäme. So hat z. B. Döderlein im Sommer 1834 abgesehen von den offiziellen Schulpreißen den Schülern der beiden Oberklassen noch ein Thema zu freiwilliger Preißbewerbung gestellt: die Mausthurmsage in latein. Hexametern poetisch zu bearbeiten. Unter vier Arbeiten, welche einliefen, erhielten zwei gleichgute (jede etwa 400 Verse lang) den (von Döderlein damals privatim ausgesetzten) Preiß. Versificationen, prosaische freie Bearbeitungen eines interessanten Abschnittes der Weltgeschichte in gutem Latein, Charakterbilder geschichtlich bedeutender Männer (ebenfalls latein) — dies und manches ähnliche wären Aufgaben, die für solchen Zweck sich eignen würden. Betrug wäre hiebei nicht möglich; dem in aller Ruhe zu Hause arbeitenden Preißbewerber stünden alle Lexika und literarischen Hülfsmittel von vornherein zu Gebote; je mehr er sie benüzt, desto besser; Betrug könnte nur in der Art stattfinden, daß er einzelne Ideen von einem Erwachsenen sich sagen, oder die ganze Arbeit von einem Erwachsenen machen ließe; im ersteren Falle würde das aus eigenem Gewebe und fremden Lappen Componirte ein nicht-preißwürdiges Flickwerk; und was müßte das für ein Lehrer sein, der im letzteren Falle nicht augenblicklich erkennen würde, das sei „nicht auf dieses Schülers Mist gewachsen" —! Aber wenn ohnehin nur die besten Schüler zur Preißbewerbung zugelassen werden: wird man denn bei diesen besten überhaupt Neigung zum Betrug voraussetzen dürfen? auch dann noch voraussetzen dürfen, wenn die Schüler nicht mehr, wie bisher, durch das Lokationssystem fast methodisch zum Betrug erzogen werden?

Daß dies Lokationssystem entbehrlich sei, glaube ich schlagend erwiesen zu haben. Noch schlagender wo möglich läßt sich erweisen,

daß es in Grund und Boden verderblich ist, verderblich in sittlicher, wie in scientifischer Hinsicht.

Es ist doch etwas furchtbares, wenn die ganze Jugend der gebildeten Stände eines Landes, die Jugend, aus welcher der Beamtenstand und die Geistlichkeit sich rekrutiren soll, acht Jahre lang — und zwar in den acht entscheidendsten Jahren, wo das Gemüth noch am receptivsten ist — methodisch daran gewöhnt wird, aus sittlich schiefen Motiven zu handeln! wenn sie nicht lernt, sondern methodisch verlernt, die Pflicht aus Pflichtgefühl zu thun! wenn sie herumgehetzt wird zwischen Furcht und Ehrgeiz — Furcht vor dem Spektakel, den es zu Hause gibt, wenn der Junge in der neusten Scription einige Plätze hinuntergekommen ist — Ehrgeiz, es diesem und jenem zuvorzuthun. „Heute habe ich zu arbeiten; denn morgen ist Scription." Ja wohl, da wird nun „geochst und gebüffelt"; da wird das flüchtig gelernte rasch repetirt, damit es für zwanzig Stunden hafte; denn dann darf es ja wieder vergessen werden, bis daß einmal eine neue Repetition nöthig wird. Der Junge gewöhnt sich daran, um der Controle willen zu arbeiten; er wird es in seinem künftigen Leben ebenso machen; um der Conduitenlisten und „Qualificationsnoten" willen wird er seinen Amtspflichten nachgehen, und genau soweit denselben nachgehen, als es für die Erlangung guter Qualificationsnoten nöthig ist, keinen Schritt weiter! Die Sache selbst — das Menschenwohl — wird ihn nicht kümmern; der Mensch ist da um des Papiers, das Leben um der Kanzleilisten willen.

Die Schüler verlernen es völlig, aus eignem Trieb und um der Sache willen etwas zu thun und zu leisten. Um der Sache willen! guter Gott! wie kann denn da Lust und Liebe zum Lehrgegenstand erwachsen, wo die Jugend aus einer hochnothpeinlichen Scription in die andre gejagt wird? Liebe zum Gegenstand da, wo nur die Angst vor Vermeidung von Fehlern, nicht die Freude am positiven geistigen Gewinn dominirt? Woher die Freudlosigkeit der Schüler, woher das Murren und Klagen der Eltern über die Geistesqual, in welcher ihre Söhne sich befinden, woher anders, als von diesem alle Jugend- und Geistesfrische ertödtenden Controlir- und Dressirsystem? Ob katholische Studienanstalten wirklich ohne einen solchen grobpelagianischen Lohn-Stimulus nicht auskommen können,

darüber erlaube ich mir als Protestant kein Urtheil, obwohl ich fest überzeugt bin, daß gerade die besten und achtbarsten Katholiken — ich denke hier an Männer, wie O. v. Redwitz — in der Verdammung jenes Systems gewiß mit mir übereinstimmen werden. Was aber unsre evangelischen Studienanstalten betrifft, so muß gegen jenes, alles wahre Pflichtgefühl ertödtende und die echte sittliche Freiheit d. h. die freie Sittlichkeit erstickende System feierlichst protestirt werden, und sollte unsrer Meinung nach auch von den protestantischen Kirchenbehörden mit höchster Energie protestirt werden. Sollte man wirklich für katholische Anstalten der Lokationen nicht entbehren können, nun so verschone man doch wenigstens unsre protestantischen Studienanstalten damit. Es ist ja durchaus nicht abzusehen, warum beide durchaus über Einen Kamm geschoren werden müssen.

Auf den bairischen Universitäten ist, Gott Lob und Dank! vor mehr als einem Jahrzehent die sinnlose Einrichtung der obligatorischen „Fuchsencollegia" und des „Fuchsenexamens" (oder wie man es in officieller Satire nannte: des „philosophischen Examens!") gefallen. Man muß, wie ich, jene Misere noch als Student miterlebt haben, um darüber urtheilen zu können. Es war für einige alte und überlebte Professoren eine wahre Herrlichkeit, als ihnen durch ein Machtgebot die ganze Schaar der Füchse mit ihren Honoraren in den Hörsaal getrieben wurde; die Herren brauchten sich da nicht viel Mühe zu geben; eines jener Collegia war so beschaffen, daß ich nichts besseres darin zu thun wußte, als Bopp's Sanskritlexikon mir abzuschreiben; so war die Zeit doch nicht ganz verloren. Die Mehrzahl machte es anders; sie „schwänzte" perpetuirlich. Denn im „Fuchsenexamen" kam man ja doch durch. Auch die tüchtigsten Professoren waren human genug, um einzusehen, daß ein Student, auch ein fleißiger, in Einem Jahre unmöglich Logik, Metaphysik, allgemeine Naturgeschichte und Geographie, Mathematik, Physik, Weltgeschichte und Philologie so studiren könne, um über all' diese Wissenschaften ein wirkliches Examen, das den Namen verdiente, zu bestehen. Hundertfache Anekdoten illusorischer Milde wurden — nicht etwa erfunden, sondern erlebt. „Welche Körper entstrahlen mehr Wärme, die rauhen oder die glatten?" wurde mein im Examen neben mir sitzender Freund gefragt. „Die glatten",

antwortete er. „Ganz recht. Aber entstrahlen die rauhen nicht noch mehr Wärme?" „Ja wohl, Herr Hofrath!" Damit hatte er das Examen in der Physik glorreich bestanden.

Diese Thorheit ist gottlob gefallen. Man fordert jetzt nur beim Fach-Examen den Nachweis, daß der Candidat neben seinen Fachcollegien noch acht Collegien aus den allgemeinen Wissenschaften, deren Wahl und deren Vertheilung über seine Studienjahre ihm freisteht, gehört habe. Das ist eine durchaus weise und zweckmäßige Einrichtung. Aber ihre rechten Früchte wird sie doch erst dann bringen, wenn die Abiturienten vom Gymnasinm her einen andern Geist mitbringen, wenn sie nicht mit Gedächtnisstoff überfüttert und mit Scriptionen und Examinibus müde gehetzt sind, und darum nur nach Ausspannung verlangen, den ihnen verhaßt gewordenen Schulkram humanistischer Studien hinter sich werfen auf Nimmerwiedersehen, ihr Fuchsenjahr in geistlosem Commersiren und „Paukſimpelei" verbummeln, um sich dann in den Karren des Brodstudiums zu spannen — sondern wenn Liebe zu dem humanistischen Studium als einem den Geist erquickenden, erfrischenden und erhebenden in ihnen geweckt, Eifer und Lernbegier, Hunger und Durst nach harmonischer Abrundung und Vertiefung des Wissens erregt, und der sittliche Adel eines reinen idealen Strebens in ihnen als höchstes Heiligthum gepflegt worden ist.

Wahrhaftigkeit, edler Abscheu vor jeder unmoralischen Handlung, Haß gegen das Gemeine — das sind doch wohl die Grundsäulen sittlichen Adels. Statt dessen wird durch das Lokationssystem die Jugend methodisch zum Betrug erzogen, insofern sie methodisch in Versuchung geführt wird, zu betrügen — in eine Versuchung, welcher der einzelne um so seltener gewachsen ist, als er diesen Betrug von der Mehrzahl der Mitschüler ungestraft und unentdeckt ausüben sieht. Man wird zugeben müssen, es sei für den fleißigen pflichttreuen Schüler eine harte Versuchung, wenn er die trägen bessere Plätze erlangen sieht, dadurch daß sie bei den Scriptionen „spicken", daß sie einander Wörter einsagen, Zettelchen zustecken, Geschichtsauszüge mit den erforderlichen Jahrzahlen bei sich führen und benützen, und mit solchen unerlaubten Hilfsmitteln weiterkommen, als er mit all seinem Fleiße! Wenn ein solcher Schüler nun denkt: „warum soll ich einem verkehrten, ungerechten System als

Opfer fallen? warum soll es mir nicht erlaubt sein, de corriger la fortune, und mir mein gutes Recht zu schaffen, indem auch ich mich solcher Hilfsmittel bediene?" wer wird das so gar verwunderlich finden? Zu loben ist es nicht. Es ist ein unlöbliches, ein unehrliches Thun, zu dem auch der bessere Schüler gleichsam mit Gewalt verleitet wird. Und man sage nicht, daß aufmerksame und erfahrene Lehrer den Betrug wohl entdecken. Die Fälle, in denen dies geschieht, sind die seltensten, und treffen in der Regel den im Betrug noch unerfahrenen, heute zum erstenmal dazu seine Zuflucht nehmenden Schüler; in siegreichem Kampfe mit der Scharfsichtigkeit des Lehrers liegt die stets sich steigernde Schlauheit der schlechteren, gewissenloseren Schüler, und in dieser Beziehung leisten unsre Studienanstalten wirklich etwas: sie qualificiren sich vermöge des Lokationssystems für viele Schüler zu Seminarien für raffinirte Unredlichkeit.

Ehedem war das nicht so; aber die Anfänge des neuen Systems habe ich in den letzten paar Jahren meiner Klaßzeit noch erlebt. Vorher waren acht bis neun lateinische „Monatspecimina," die im Laufe jedes Jahres gemacht wurden, die einzige Basis für die Lokation; diese Monatspecimina unterschieden sich von den gewöhnlichen Klaßarbeiten höchstens dadurch, daß sämmtliche Schüler aus Aengstlichkeit und Befangenheit etwas mehr Fehler machten, etwas schlechter arbeiteten, als bei den Hausaufgaben. Großer Werth wurde von den Lehrern nicht auf diese Monatspecimina gelegt, geschweige, daß man besondere Vorbereitungen und Repetitionen dafür nöthig gehabt hätte. Es waren Uebersetzungen, wie alle andern auch; und wer den Monat über seine Pflicht aus Pflichtgefühl gethan, der konnte sicher sein, die Tüchtigkeit zu besitzen, um auch sein Monatspecimen ordentlich zu liefern. Späterhin kamen noch Mathematikscriptionen und 1834 auch Geschichtsscriptionen hinzu. Ich selbst nebst mehreren meiner Mitschüler habe nie zum Mittel des Betruges gegriffen; wir waren aber bereits Zeugen, wie einzelne trägere Mitschüler mit plumpem Betrug begannen, und, als dieser entlarvt wurde, rasch zu raffinirteren Künsten fortschritten.

Zu der Unredlichkeit der Schüler gegen einander gesellt sich aber das Mistrauen derselben gegen den Lehrer. Dieser wird auf's sorgfältigste von den Schülern überwacht, daß er unpar=

teiisch und richtig jene complicirte Fehlerrechnung vornehme; ja es ist jezt ziemlich allgemeine Sitte geworden, daß der Lehrer diese Rechnung nicht allein, sondern unter controlirender Mitwirkung und Beihülfe seiner Schüler vornimmt. Natürlich! Die Schüler, die sich gegenseitig einander und ihren Lehrer betrügen, setzen consequenterweise voraus, der Lehrer werde nun auch sie betrügen wollen; und um sich von jedem solchen Argwohn frei zu halten, unterzieht sich der Lehrer freiwillig der Controle seiner lieben redlichen Schüler, damit nur ja keinem derselben die Früchte seiner Betrügereien verloren gehen! Ist denn das nicht eine entwürdigende Stellung, in die der Lehrer hinabgedrückt ist?

Betrug und Mistrauen — das ist die Lebensluft, nein das ist der Moderduft, den unsre Jugend athmet, und in welchem sie aufwächst. Wahrheit und Vertrauen — das waren die sittlichen Mächte, welche unter Döderlein walteten, mit welchen er den Anfängen jenes unseligen Systems siegreich entgegenzutreten wußte. Die Scriptionen waren vorgeschrieben; er konnte sich ihrer nicht ganz entschlagen; er seinerseits behandelte dieselben aber mit großartiger Nonchalence. Am Anfang des Schuljahrs, als wir zu ihm in die Oberklasse kamen, erklärte er rund heraus: „Ich vertraue euch allen; wenn ich es aber erleben muß, daß ein einziger unter euch mich einmal betrügt, dann traue ich keinem mehr.“ Das weckte einen ésprit de corps. Dann und wann nun sagte er ganz plötzlich: „Ihr könnt einmal eine Scription schreiben.“ Er diktirte einen Aufsatz, der in's Lateinische zu übersetzen war, und gieng dann fort in sein Rektoratszimmer. Wir arbeiteten ohne alle Aufsicht, und nie ist es vorgekommen, daß einer von einem andern sich hätte helfen oder eine Phrase oder Wendung, die ihm fehlte, sich hätte einsagen lassen. Ein jeder war von seinen Mitschülern überzeugt, daß er auf solch eine Frage statt der Antwort nur einen Blick voll Entrüstung einernten würde. Döderlein zu betrügen, das war ein unmöglicher Gedanke. — In den meisten Fällen kündigte aber Döderlein die Scriptionen gar nicht als solche an, sondern von der nächsten besten Uebersetzung, die als Hausaufgabe geliefert worden war, sagte er bei der Zurückgabe und Kritik: „ich will diese Arbeit als Scription rechnen.“ — Vertrauen war es, aber kein **blindes** Vertrauen, sondern ein mit dem vollen überwachenden Scharfblick

des Lehrers gepaartes; denn er kannte seine Schüler durch und durch. Aber auch in Bezug auf Disziplin war dies, an's sittliche Ehrgefühl appellirende Vertrauen sein Prinzip. So sagte er uns am Anfang des Schuljahres: „Ihr wißt, daß ihr keine Wirthshäuser besuchen dürft. Aber das sage ich euch: wenn sich's einer unter euch beigehen ließe, zu mir zu kommen und einen Mitschüler wegen Wirthshausbesuches anzugeben — den würfe ich zur Thür hinaus! Denn das ist die Sache des Pedells.“ Und der Pedell Brunst führte auch in der That gute scharfe Aufsicht.

Wenn wir das zu Betrug und Mistrauen führende Lokationssystem los wären, und statt der Zahlenschablone wieder das Pflicht- und Ehrgefühl, statt der Eintrichterung vorgeschriebener Wissensquanta wieder die freie sittliche Lernbegier herrschte, dann würde auch in scientifischer Beziehung doppelt soviel geleistet werden, als jetzt. Denn auch in scientifischer Beziehung wirkt das unselige Lokationssystem nur hindernd, lähmend und tödtend. Das Wort des Herrn: Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen, möchten wir für die Studienanstalten so umbilden: Trachtet am ersten nach persönlicher innerer Tüchtigkeit, so wird euch das Wissen von selbst zufallen. Ehedem lernte und wußte man multum; jezt lernt man multa und weiß wenig, oder nichts, oder doch nichts rechtes. Wie unendlich viele Zeit geht — abgesehen von jener Zersplitterung in eine Vielheit unnützer Fachgegenstände — schon allein durch die endlosen Scriptionen verloren! Zeit, in der sie gemacht, Zeit, in der sie zurückgegeben werden. Statt daß die Lektüre der Classiker die Hauptsache wäre, wird der Haupteifer der Schüler auf das Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische und Griechische gelenkt. Es ist das aber nicht der wahre Eifer, der es zu einer wahren Leistung zu einem ordentlichen lateinischen Stil (denn Uebersetzungen in's Griechische sind nur als reproduktive Grammatikalübungen von Werth, und sollten nie über diesen Zweck hinaus gesteigert werden) brächte; sondern es ist jener verkehrte Eifer des egoistischen Ehrgeizes, bei welchem der Schüler, wie schon früher bemerkt worden, nicht wirklich die Kunst, sich frei und zwanglos in gutem Latein auszudrücken, lernt, sondern mit der Kunst zufrieden

ist, sich um Fehler herumzudrücken, sein Latein mag dabei im Ganzen so schlecht sein, als es will.

Keine Lokationen! keine Scriptionen! kein Ueberbürden mit todtem Gedächtnisstoff in der Geschichte! keine Outrirung des mathematischen Unterrichtes bis zu Finessen, die nur für den Mathematiker von Fach Werth haben! — dann wird der Schüler wieder Zeit haben, etwas rechtes zu lernen, vor allen arbeiten zu lernen statt zu „büffeln,“ geistiger Thätigkeit mit Lust und Liebe sich hinzugeben, willig und gern seine Aufgaben zu lösen, und neben diesen wieder freiwillige Lektüre der Classiker zu treiben.

Aber es versteht sich von selbst, daß dies edle Feuer des echten Wissensdurstes und der Liebe zum Studium in den Schülern nicht lodern kann, wenn es nicht zuvor in den Lehrern lodert und durch sie in den jugendlichen Gemüthern entzündet und entfacht wird. Geistige Frische muß der Lehrer besitzen, wenn sein Unterricht segensreich und belebend sein soll. Eine gewisse Jugendlichkeit muß er im Umgang mit der Jugend sich selbst erhalten. Statt dessen hört man aber nur allzuhäufig über den „Pedantismus“ der Lehrer klagen; „Schulmann“ und „vertrockneter Pedant“ sind in den oberflächlichen Vorstellungen gar vieler Zeitgenossen ohne weiteres identische Begriffe. Das ist nicht ganz ohne Schuld des Lehrstandes so gekommen. Es begegnen uns in diesem hochachtbaren Stande wirkliche Exemplare von Pedanterie. Doch das ist nicht zu verwundern. Kein Stand befindet sich so sehr, wie der der Studien- und Gymnasiallehrer, in Versuchung und Gefahr, pedantisch zu werden, und dies zwar aus dem einfachen Grunde, weil eine gewisse Art von Pedantismus dem Schulmann als solchem unumgänglich nöthig ist. Denn es gibt einen guten, einen berechtigten Pedantismus. Ob der Schüler sein Heft voll Tintenklekse und Eselsohren, oder ob er dasselbe in saubrem Zustand in die Klaßstunde bringe, ob er leserlich schreibe oder schmiere, ingleichen, ob er ut mit dem Conjunktiv oder zur Abwechslung einmal mit dem Indikativ construire, orbis als Maskulinum oder als Femininum be-

handle, intellexi oder statt dessen intellegi schreibe, calorem et frigorem in einer Arbeit vorbringe, βασίλεια und βασιλεία verwechsle u. s. w. u. s. w. das darf dem Lehrer nicht gleichgültig sein, das darf er nicht hingehen, da darf er kein schlottriges Wesen einreißen lassen. Nicht zuviel und nichts unnöthiges soll gelernt — aber was einmal gelernt wird, soll fest und genau gelernt und correkt angewendet werden. Und wie C. M. v. Weber einst einem Cellisten, der eine punktirte Note nicht als solche beachtet und diesen Fehler als „Kleinigkeit" entschuldigt hatte, zur Antwort gab: „In der Musik gibt es keine Kleinigkeiten," so muß man in obigem Sinn auch sagen: In der Schule gibt es keine Kleinigkeiten. Von diesem berechtigten Pedantismus unterscheidet sich aber der unberechtigte falsche ganz so, wie sich beim Militär die strenge, unerläßlich nothwendige Ordnung vom Zopf- und Gamaschendienst unterscheidet. Der Pedant im schlimmen Sinn findet an dem, was der vernünftige Lehrer als ein nothwendiges Uebel handhabt, seines Herzens Lust und Wonne; was Mittel ist, wird ihm zum Zweck; ist der gute, geistigfrische Lehrer froh, wenn sein Schüler ihn möglichst wenig zu jenem berechtigten Pedantismus nöthigen, und wenn er dem Unterrichtsgegenstand als dem wahren Zweck und dem Objekt gemeinsamen freudigen Strebens sich mit den Schülern überlassen kann: so ist dagegen der Pedant im schlimmen Sinne nur dann glücklich, wenn er Fehler zu rügen und die Schüler zu schulmeistern Gelegenheit findet; und über das Kleinliche, das nur Mittel ist, kommt er gar nicht hinaus, kommt nicht zu dem, was Zweck ist. Ihm ist das nothwendige Uebel des berechtigten Pedantismus zum Kern seiner Natur geworden, weil das, was das nothwendige Gegengewicht bilden soll, die jugendliche Geistesfrische, ihm verloren gegangen ist.

Verloren gegangen unter Sorgen und Mismuth. Die Ursache dieser so häufigen Erscheinung finden wir in dem unrichtigen Prinzip, das dem gegenwärtigen Anstellungswesen zu Grunde liegt. Bis ein Studienlehrer an eine Gymnasialprofessur vorrückt, ist er im besten Fall über die Jahre der frischesten Jugendkraft hinaus, im schlimmeren und häufigeren Falle ist er durch eine inconveniente Carriere geistig abgemattet und lahm geworden. „Wie?" höre ich mir es entgegenrufen, „soll man etwa die jungen Candi-

daten sofort zu Gymnasialprofessoren machen, um sie dann, wenn sie alt sind, zu Studienlehrern zu degradiren?" Nein, das gewiß nicht; die Lateinschule bedarf ebenso gut frischer Lehrer, wie das Gymnasium. Aber man soll unter den Candidaten von vornherein unterscheiden solche, welche ihrem Studium und ihrer Persönlichkeit nach Philologen d. i. Exegeten, und solche, welche Schulmeister d. h. Grammatiker sind. Früher hat man beide unterschieden; es gab ein sogenanntes „großes" und ein „kleines philologisches Examen." Man erkannte damals richtig, daß es Naturen gibt, die ihrem ganzen Wesen nach ein vorwiegendes Talent zu dem grammatischen Elementarunterricht, zur Virtuosität in der Methodik des Elementarunterrichtes, zum Schulmeister im edelsten Sinn des Wortes haben, und sich in diesem Beruf auch durchaus glücklich fühlen, während andre Naturen ihrem innersten Wesen nach zum philologischen geschichtlichen und ästhetischen Verständnis der Klassiker hinneigen, und darum geborene Gymnasiallehrer sind. Jezt ist das anders geworden; man hat nur Ein Examen für alle; wer dies Examen schlecht besteht, d. h. nur die lezte, die dritte Note davonträgt, der soll zeitlebens Studienlehrer an einer Lateinschule bleiben; wer es aber noch so ausgezeichnet besteht, der muß gleichwohl zuerst auf eine isolirte Lateinschule hinaus, um dann im langsamen Schneckengang zur Lateinschule einer combinirten Anstalt, und endlich an ein Gymnasium aufzurücken. Wir halten, ehrlich gestanden, das eine für ebenso verkehrt, als das andere. Wer eine schlechte Note hat, ist zur Lateinschule verdammt. Als ob für die Lateinschule nicht ebenfalls in ihrer Art tüchtige Lehrer hingehörten! Aber andere, anders geartete Forderungen sind an den lateinischen Schul-Meister zu stellen, als an den Gymnasialprofessor. Der erstere muß ein tüchtiger fester Grammatiker sein, braucht aber kein hochgebildeter Philologe zu sein, wie der leztere. Werden an alle Lehramtscandidaten die gleichhohen und gleichweitgespannten (in Bezug auf Wissensstoff bereits auch überspannten) Forderungen gestellt, so zersplittern sich schwache oder einseitig angelegte Kräfte schon in der Zeit ihres Universitätsstudiums, und bestehen das Examen schlecht, und wissen und leisten nichts rechtes, weder in der Grammatik noch in der Interpretation der Klassiker; während die nämlichen, wenn es, wie in Würtemberg zwei Arten

von Examen, ein Präceptoren- und ein Professorenexamen gäbe, und sie von vornherein auf die zwar nicht minder exakten aber minder umfangreichen Forderungen des ersteren ihre Kraft concentriren würden, dies Präceptorenexamen gut zu bestehen und tüchtige Studienlehrer zu werden im Stande wären. Dafür würde dann die Zahl derer, die sich zum Professorenexamen meldete, wesentlich reducirt; es würden nur diejenigen sich hierauf vorbereiten und hiezu melden, welche nach Anlage und Neigung geborene Philologen im höheren Sinne des Wortes sind, d. h. Männer, deren Studium nicht in der bloßen Kenntnis der Sprachgesetze und des Sprachbaus aufgeht, sondern sich auch auf das antiquarisch-geschichtliche und archäologisch-ästhetische Verständnis des klassischen Alterthums erstreckt. Diese würden dann selbstverständlich in früheren, frischeren Lebensjahren an die Gymnasien aufrücken, und nicht ihre beste Zeit an isolirten Lateinschulen schmachten, wo ihrem Streben keine Anregung, keine Förderung zu Theil wird, wo der edelste Geistesflug einer höher begabten Natur oft für immer verzweifelnd erlahmt.

Selbstverständlich wird bei diesem Vorschlag vorausgesetzt, daß die Besoldung sich nicht nach der höhern oder niedern Klasse, an welcher der Lehrer angestellt ist, sondern nach der längeren oder kürzeren Dienstzeit desselben zu richten hätte. Wer in eigner Erkenntnis der Schranken seiner Befähigung sich dem Präceptorenexamen unterzieht, d. h. für Zeitlebens sich dem Dienste an Lateinschulen widmet, der muß die Aussicht haben, in diesem seinem Berufe ebensogut es für sich und seine Familie zu einer sorgenfreien Existenz bringen zu können, wie der Professor an einem Gymnasium. Und von dem Joche der Nahrungssorgen frei muß der Lehrer sein, um frischen Geistes, erfrischend und begeisternd, auf die jugendlichen Gemüther wirken zu können.

Noch höhere Forderungen, als an den Gymnasiallehrer stellen wir an den Gymnasialrector. Das Rectorat ist — wer wollte das bezweifeln? — etwas mehr als eine bureaukratische Function, darin aufgehend, daß die hohen und höchsten Rescripte richtig registrirt, die Listen geführt, die Berichte erstattet, mit Einem Worte „die Nummern erledigt" würden — und der Studienrector ist etwas höheres als eine bureaukratische „Mittelstelle" zwischen der

Regierung und den Lehrern. Der Rector ist der Mann, der mit seinem Geiste die ganze Anstalt beleben soll, der Mann, zu welchem die Lehrer als zu einer hervorragenden und bewährten wissenschaftlichen wie pädagogischen Autorität emporblicken sollen, der Mann, der frei von sittlicher Schwäche oder Einseitigkeit, von haltungsloser Gutmüthigkeit wie von sarkastischer Bitterkeit, dem Publikum wie der Jugend zu imponiren und die Gemüther der leztern nicht mit Furcht aber mit unbedingter Ehrfurcht zu erfüllen weiß, der Mann, in dessen Persönlichkeit die Frucht des Humanismus, die Humanität (das Wort in tieferem, als dem trivialen Sinne genommen) — die Vereinigung freier sittlicher Begeisterung mit höchstem sittlichen Ernste — ihre Verkörperung gefunden hat. Es versteht sich von selbst, daß ein solcher Mann nicht nach dem Schema der Anciennitätslisten aufgefunden zu werden vermag. Das Erlanger Gymnasium dankte seine Reform aus tiefstem Verfall zu höchster Blüthe jenem Akte wahrer Regierungsweisheit, durch welchen mit Uebergehung eines alten, zwar in seiner Weise pflichttreuen aber pedantischen und verknöcherten Lehrers der damals 27jährige Döderlein als Rector berufen ward. Wollte man sich umgekehrt das Ideal eines solchen Verfahrens in Gedanken ausmalen, durch welches der sichre Ruin unsrer Studienanstalten herbeigeführt werden würde, so wäre es dies, daß im Fall einer Erledigung die Professur, mit welcher die „Funktion" des Rectorates verbunden ist, in öffentlichen Blättern zur Bewerbung ausgeschrieben würde. Dadurch würde vor allem dies erreicht, daß keine, wenn auch noch so tüchtige jüngere Kraft sich zu melden wagen würde. Nur ältere, — möglicherweise tüchtige, möglicherweise auch nur mit ihren bisherigen Stellen malcontente Lehrer würden sich bewerben; und gesezt, daß ihnen allen das Prädikat tüchtiger Lehrer zugesprochen werden dürfte, so ist zwischen einem tüchtigen Lehrer und einem tüchtigen Rector doch noch ein Unterschied. Denn zum Rector taugt nicht ein altgewordener, sondern nur ein junggebliebener Lehrer, und auch unter den lezteren strenggenommen nur ein solcher, welchem die ἀμβρόσιοι θεοί das Rectorentalent als Eingebinde schon in die Wiege legten, und welcher dies Talent durch energische Geistesthätigkeit entwickelt hat. Wir geben zu, daß es in manchen einzelnen Fällen schwierig, vielleicht unmöglich sein wird, einen Mann zu finden, der diesen Anforder-

ungen vollkommen entspricht, und lückenlos jenen Verein von Qualitäten besitzt, die den geborenen Rector, den Rector von Gottes Gnaden kennzeichnen. Genug, wenn man wenigstens dieses Ideales sich bewußt bleibt, und dasselbe als Maßstab an die vorhandenen Kräfte anlegt.

Einer radikalen Reform bedarf unser Gymnasialwesen. Von wem soll sie ausgehen? Zu welchen vielfachen Misgriffen man kommt, wenn die oberste Leitung des Studienwesens Juristen in die Hände gelegt ist, welche noch so wohlmeinende und treffliche Staatsbeamte sein mögen, vom Schulwesen aber kein gründliches Verständnis haben und haben können — das hat die bisherige Erfahrung gelehrt. Man hat das büreaukratische Ziffern- und Listenwesen in die Studienanstalten hineingetragen, und dadurch letztere in Verfall gebracht. Nur erfahrene Schulmänner sind fähig, die große Aufgabe einer Erneuerung und fortwährenden Leitung des Gymnasialwesens in die Hände zu nehmen. Wir bedürfen mit Einem Worte eines Oberstudienrathes, eines Collegiums, wie ein solches in Würtemberg zum großen Segen des hohen und niedern Schulwesens existirt. Möchten diese Worte nicht ungehört verhallen. Sie kommen von einem Manne, der in der dauernden Selbständigkeit der deutschen Stämme und Stammeseigenthümlichkeiten das Heil — in dem Militär-Einheitsstaat nach französischem Vorbild den Untergang Deutschlands erblickt, und eben darum auch Baierns souveraine Selbständigkeit gewahrt sehen möchte. Aber die Garantie für letztere liegt nicht in Verträgen, sondern in der innern geistigen Kraft. Im Jahre 66 haben die preußischen Schulmeister den Sieg über Süddeutschland davongetragen. Wir haben bisher viel zu viel — selbst Armeen — auf dem Papier und in den Listen stehen gehabt, was in der Wirklichkeit nicht zu finden war. Darum fort mit der papierenen Schablone! Geist und Leben, sittliche Kraft und Vertrauen müssen in unser Schulwesen zurückkehren; nur so kann uns ein Geschlecht erblühen, das nicht für den Schein und die Phrase lebt, nicht für die Bureaukratie und die Qualificationsliste arbeitet, sondern die großen Aufgaben der Wirklichkeit fest und muthig in's Auge faßt, und dieselben mit Pflichtgefühl und sittlicher Kraft löst.

Anhang.

Um die Züge von Döderlein's Persönlichkeit, die in den vorangehenden Blättern vereinzelt gegeben sind, zu einem Bilde zu concentriren, theilen wir noch folgenden Brief mit, welcher am Tage der Beerdigung Döderleins, den 11. Nov. 1863, unmittelbar nach der Heimkehr von dessen Grabe von einem seiner Collegen, der früher sein Schüler gewesen, geschrieben ist.

„Lieber Freund! — Heute haben wir unsern alten Döderlein zu Grabe getragen. Das Herz ist mir voll, und ich kann nicht anders, als nach einem alten Freunde suchen, gegen den ich es ausschütten kann. „Ein Fürst und Großer in Israel ist gefallen," diese Schriftstelle klingt mir unwillkürlich im Ohre; es ist eine unersetzliche und entsetzliche Lücke, deren Größe man erst mit der Zeit recht empfinden wird. Döderlein war meines Erachtens nicht bloß ein großer Gelehrter und nicht bloß ein großer Lehrer; er war ein großer Mann. Einer jener wenigen Heroen aus der Blüthezeit des deutschen Geisteslebens, die noch bis in unsre Zeit hereinragten, ein Mann aus Einem Guſſe, ein Humanist, der nicht bloß Humanist hieß, sondern es war, und der als Lehrer nicht Kenntnisse mittheilte, sondern geistiges Leben entzündete, und den Sinn für alles Menschlich-edle weckte und entwickelte, — jenen Sinn, der so Vielen, die Christen sein wollen und es meinethalben auch sind, abgeht — als ob die höchste Wirkung christlicher Heiligung nicht eben die wäre, den Menschen wieder zu einem rechten Menschen, einem edlen Menschen zu machen, oder als ob der Herr seinen Bekennern einen Freibrief ausgestellt hätte, unter dem Niveau dessen bleiben zu dürfen, was selbst den Heiden erreichbar gewesen! Damit habe ich schon gesagt, was ich Döderlein danke

und ewig danken werde. Ich dachte heute wieder zurück an den Tag, wo mein seliger Vater (ich war sechs oder sieben Jahre alt) mich zum erstenmal mitnahm, der Preißvertheilung zuzusehen, und wo Döderlein, unter einem Tusch des Orchesters in seiner blitzenden Uniform und mit seinen blitzenden Augen eintretend, einen fast überirdischen Eindruck auf mich machte. Ich dachte an die Jahre, wo er in der Theorie der redenden Künste *) und dann in der Oberklasse mein Lehrer war, und jene wunderbare Durchdringung höchster Ehrfurcht und innigster Liebe uns einflößte; ich dachte an seinen Humor, diesen Zauberschlüssel zu seinem und unserm Herzen **); ..... ich dachte daran, wie ich bei meinem Ruf nach

---

*) Die „Theorie der redenden Künste" — den drei obersten Klassen in gemeinsamem Unterricht, drei Stunden wöchentlich, vorgetragen — schloß sich innerlichst organisch an den Unterricht in den Klassikern an. Die Früchte des letzteren wurden hier zusammengefaßt und angewendet. Die Lehre von den verschiedenen Arten des Stils, von den Tropen und Figuren, von den verschiedenen Gattungen prosaischer und poetischer Literatur, nebst literargeschichtlichem Hinweis auf die größten mustergiltigen Autoren aller, auch der neueren Nationen, bildete den Lehrstoff, welcher mit steten Hinweisungen auf Beispiele aus den Klassikern verknüpft war, und durch Aufgaben eigner Nachbildungsversuche belebt wurde.

**) Es sei mir gestattet, von der Art dieses Humors ein paar Beispiele mitzutheilen. Für stilistische und rhetorische Fehler verschmähte er als abschreckende Exempel auch Anekdoten nicht; so pflegte er als Musterbild einer falschen Antithese jene Todesanzeige anzuführen, welche mit den Worten schließt: „Wer die Höhe des Thurmes kennt, wird die Tiefe meines Schmerzes ermessen." Er recitirte diese Worte mit trockenstem Ernst. — Hatte ein Schüler eine Frage nicht beantworten können, ein zweiter beantwortete sie, und jener rief: „Ach ja!" oder „Ja so!" so wandte sich Döderlein an diesen, und sagte mit einem Anflug heiteren (nicht satirisch-herben) Lächelns: „Haben's gewußt? — Haben's nur nicht sagen mögen!" — Einst gab er eine vergleichende Abwägung der Vorzüge des Hundes und des Pferdes auf, und ließ jedem Schüler die Wahl, welchem der beiden Thiere er den Preiß zuerkennen wolle. Unter andern nahm er auch meinen Aufsatz und las ihn vor, in Zwischenbemerkungen ihn rezensirend. Ich hatte dem Hunde den Vorzug zuerkannt, und für die Entbehrlichkeit des Pferdes in den Worten plädirt: „Arabien hat seine Kameele, die Zukunft ihre

N. ihn um Rath fragte, und er mir sagte: „der erste Ruf kom[m]
von Gott;" ich dachte an die Jahre, wo ich aus seinem Schül[er]
sein College geworden, und schließlich an diese letzten Jahre, wo [er]
wie ein alter treuer väterlicher Freund mir recht nahe stand, a[n]
meinen poetischen Quisquilien mir seine (nachsichtige!) Freude b[e]-
zeigte, und mich in nicht geringe Verlegenheit brachte, als er, wi[e]
ich ihm für seine mir geschenkten horazischen Satiren und Epistel[n]
dankte, zu mir sagte: Versifex poëtae! was wohl humoristisch abe[r]
nicht satirisch gemeint war. Nun ist er, wie in leichtem Traum[e]
sanft dieser Erde entrückt, und mir ist's, wie wenn am Himmels-
gewölb eine Stelle, wo ich von Kindheit auf ein helles großes Ge-
stirn in freundlichen Strahlen leuchten zu sehen gewohnt war, le[er]
und dunkel geworden wäre.

Und doch war's ein großer und lieblicher Augenblick, a[ls]
seine sterbliche Hülle in's Grab gesenkt wurde. Ich war wohl ni[cht]
der einzige, der die wohlthuende Empfindung hatte, daß ein harm[o]-
nisches Leben zu harmonischem Abschlusse gekommen sei, was [so]
selten zusammentrifft. Heiter und geistig frisch bis wenige Woche[n]
vor seinem Tode — erst bei der Ausarbeitung des Programm[s]
zum Prorektoratswechsel klagte er, daß ihm diese Arbeit so schwe[r]
werde, und er seine Gedanken nicht sammeln könne; der alte Hu-
mor blitzte aber noch in den wenigen lichten Augenblicken seine[r]
Krankheit auf — ward er in leichtem schmerzlosem Schlumme[r]
hinweggerückt. Ich sah ihn heute im Sarge liegen; es war unver-
ändert das imponirende und greisenmilde Angesicht, und um di[e]
Lippen spielte ein freundlich sinniger Zug, als wollten sie zu eine[r]
jener Worte sich öffnen, die den Geist anregten und das Gemüth
erfrischten. — Requiescat in pace!"

Eisenbahnen." — „M!" sagte Döderlein, indem er die Nase rümpfte, „da[s]
geht nicht — das ist eine falsche Anti = = Nein!" rief er plötzlich lebhaft un[d]
heiter, „es ist ganz recht! Man muß etwas wagen!"

Verlag von EDUARD BESOLD in Erlangen.

Baader, Franz von, die Weltalter. Lichtstrahlen aus Baader's Werken von Dr. Franz Hoffmann. 1868. 8. geh.
3 fl. 30 kr. rhn. oder 2 Thlr.

Bibelgebetbuch oder Gebete zu allen Kapiteln der heiligen Schrift. Von Neuem herausgegeben von Dr. Hermann Abelberg. 1867. gr. 8. geh. 2 fl. 24 kr. rhein. oder 1 Thlr. 12 Ngr.
geb. 2 fl. 45 kr. oder 1 Thlr. 18 Ngr.

Denkschrift, die, des evang. Oberkirchenraths betr. die gegenwärtige Lage der evang. Landeskirche Preussens beleuchtet von einem lutherischen Theologen. 1867. gr. 8. geh.
24 kr. rhn. oder $7\frac{1}{2}$ Ngr.

Ecce Homo. Eine Darstellung von Jesu Christi Leben und Werk. Nach der sechsten Auflage des englischen Originals. 1867. 8. geh.
2 fl. 20 kr. rhn. oder 1 Thlr. 10 Ngr.

Fischer, Dr. Karl Philipp, zur hundertjährigen Geburtsfeier Franz von Baader's. 1865. 8. geh.
40 kr. rhn. oder 12 Ngr.

Jung, Alexander, über Franz von Baader's Dogmatik als Reform der Societätswissenschaft und der gesellschaftlichen Zustände. 1867. geh.
36 kr. rhn. oder 10 Ngr.

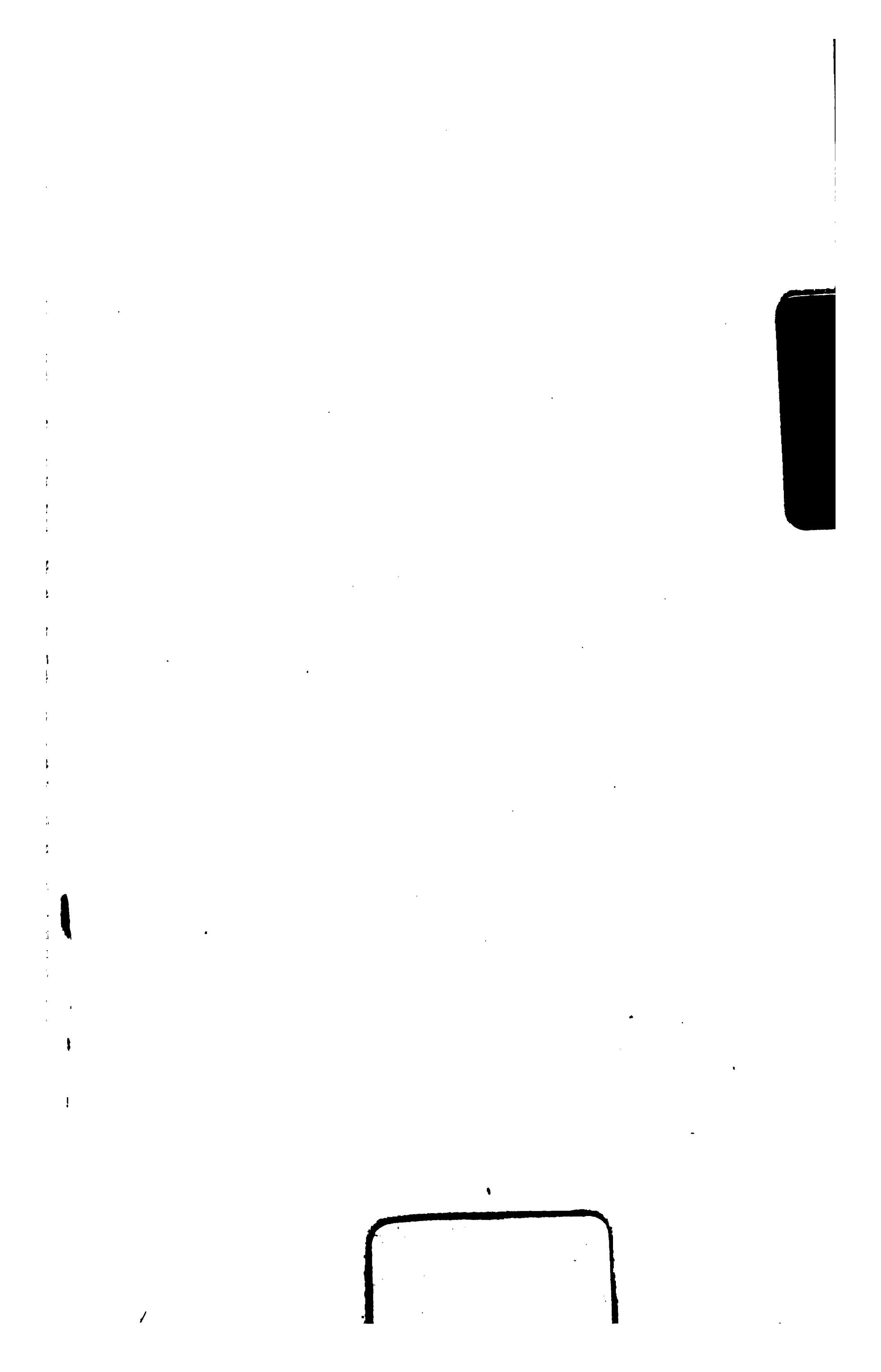
Laboulaye, Eduard, Paris in Amerika. Nach der 20. Auflage des französischen Originals von Dr. jur. Hermann Pemsel. 2. Auflage. Mit einem Vorwort Ed. Laboulaye's. 1868. 8. geh.
1 fl. 48 kr. rhein. oder 1 Thlr.

Menzel, Dr. Karl, Diether von Isenburg, Erzbischof von Mainz. 1868. 8. geh.
1 fl. 45 kr. rhn. oder 1 Thlr.

Paläorama. Oceanisch-amerikanische Untersuchungen und Aufklärungen. Mit wesentlicher Berücksichtigung der biblischen Urgeschichten. Aus dem Nachlasse eines amerikanischen Alterthumsforschers. gr. 8. geh. VI. 530 S. Preis 2 Thlr.

Schröder, Dr. Carl, Van deme holte des hilligen Cruzes. Mittelniederdeutsches Gedicht mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch. 1 fl. 12 kr. oder 20 Ngr.

Druck von E. Th. Jacob in Erlangen.




Educ 1075.367.525
Das Bairische gymnasialwesen einst
Widener Library 004305863
3 2044 079 688 834